التوجيه والارشاد النفسى

للصغار

الأستاذة الدكتورة

سهير كامل أحمد

مركز الاسكندرية للكتاب
٤٦ ش الدكتور مصطفى مشرفة – الأزاريطة
ت ٤٨٤٦٥٠٨

تقديم الطبعة الثانية

عزيزى القارئ ...

يمـــثل الطفل ثروة بشرية فى غاية الأهمية ، وهو شديد الحساسية لما يدور فى عالمـــنا من متغيرات ، ونحن القائمون على تربيته مطالبون بتركيز مزيد من الاهتمام له وعدم تبديد تلك الثروات بالاغفال أو نقص الرعاية .

فمـــن حـــق الطفل علينا الارشاد والتوجيه فى مقابلة مشكلاته اليومية وأن نعمل جاهدين لتهيئة أفضل المناخات التربوية ، ويفيد الارشاد والتوجيه فى دراسة الأطفـــال ومعرفة استعداداتهم الخاصة واختيار أنسب سبل النشاط – التى تتفق مع ميولهـــم وقدراتهـــم الذهنية والجسمية – التى تستغل أفضل ما لديهم من استعدادات وكذلك توجيه الأطفال وحل مشكلاتهم النفسية وتخليصهم من سوء التوافق مع البيئة المحيطة .

وقـــد رأينا إضافة أجزاء جديدة للطبعة الأولى فوجدنا أهميتها فى إثراء هذا العمل العلمى ونأمل أن نكون قد وفقنا حتى تظهر الطبعة الثانية فى شكل أفضل.

المؤلف

سهير كامل

مقدمة

يتناول هذا الكتاب كما هو واضح من عنوانه « التوجيه والارشاد النفسى » ، ويحتوى على خمس فصول ، ويجدر بالذين يدرسون على التوجيه والارشاد النفسى دراسة منظمة أن يقرؤها جميعها .

نتناول فى الجزء الاول : مفهوم التوجيه والارشاد ونعرض فيه لمناهج وأهداف الارشاد النفسى ، ثم نوضح بعض المفاهيم المرتبطة بالارشاد مثل مفهوم الصحة النفسية والعلاج النفسى .

وأما الفصل الثانى فإنه يشمل التوجيه والارشاد النفسى وصلته بفروع علم النفس المختلفة النظرية منها والتطبيقية .

والفصل الثالث منه فيشمل بعض المسلمات النفسية للارشاد فنعرض فيه لمفاهيم مختلفة : الفروق الفردية ، ومطالب النمو والشخصية ومحدداتها ، ودوافع السلوك الإنسانى ، والانفعالات والعواطف ، والاتجاهات والقيم .

ويشمل الفصل الرابع على نظريات التوجيه والارشاد ، وعرضنا فيه لنظرية التحليل النفسى والتطبيقات العملية لنظرية التحليل النفسى فى الارشاد . وقدمنا بعض النظريات النفسية الاجتماعية ممثله فى نظرية « أدلر » لعلم النفس الفردى ، وكذلك تطبيقات نظرية أدلر فى الارشاد النفسى فى مرحلة الطفولة .

ثم عرضنا نظرية السمات « لألبورت » وتطبيقاتها تلى ذلك نظرية التعلم فقدمنا نظرية « دولارد وميللر » وأنهينا هذا الجزء من الكتاب بنظرية الذات عند روجرز « العلاج المتمركز حول العميل ، والتطبيقات العملية للنظرية » .

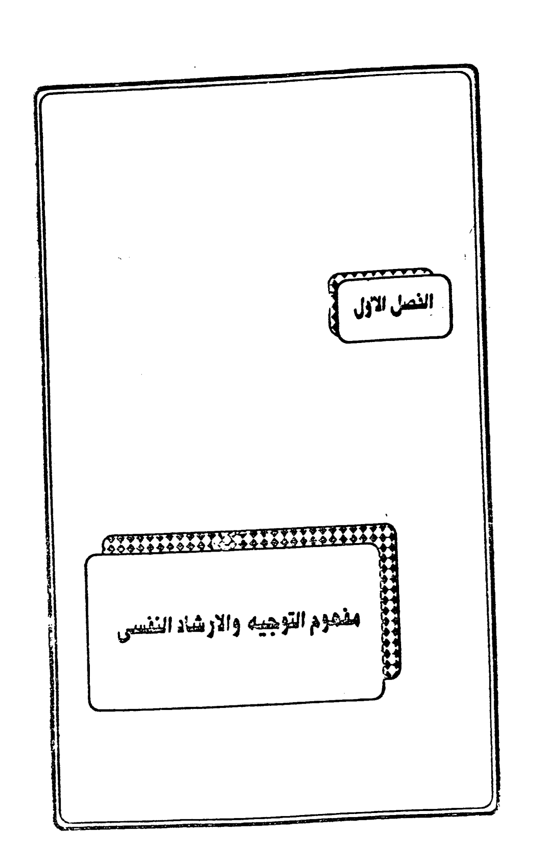
هذا وخصص الفصل الخامس للارشاد النفسى للأطفال ، عرضنا فى الجزء الأول منه للمشكلات الشائعة فى مرحلة الطفولة . وطريقة إرشاد الصغار ، والأب المرشد ثم المعلم المرشد . وتناول الجزء الثانى من هذا الفصل لوسائل

جمع المعلومات فى الارشاد النفسى عرضنا فيه للمقابلة ، والملاحظة ، ودراسة الحالة ، ثم الاختبارات والمقاييس الموضوعية منها والاسقاطية ، أما الجزء الثالث فتناولنا فيه الخطوات والاجراءات فى العملية الارشادية ، أما الجزء الاخير فخصص لسيكولوجية اللعب واهمية الارشاد باللعب .

هذا ورأينا تذييل الكتاب بثبت واف لخير مراجعة ، وذلك لفتح ميدان القراءة لمن يهمهم مزيد من البحث والاطلاع .

وفقنا الله

أ.د. سهير كامل


الفصل الأول
مفهوم التوجيه والارشاد النفسي

مفهوم التوجيه والارشاد النفسي

Guidance and Counselling

هو عملية توجيه وارشاد الفرد لفهم امكاناته وقدراته واستعداداته ، واستخدامها فى حل مشكلاته وتحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعه وحاضره ، ومساعدته فى تحقيق أكبر قدراً من السعادة والكفاية ، من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصى والاجتماعى .

كما تشير عملية الارشاد إلى العلاقة المهنية التى يتحمل فيها المرشد مسئولية المساعدة الايجابية للعميل - من خلال تغيير أنماطه السلوكية السلبية بأنماط سلوكية جديدة أكثر ايجابية ، ومن خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته وامكاناته وميوله والفرص المتاحة أمامه وتنمية قدرته على الاختيار واتخاذ القرار ، واعداده لمستقبله بهدف وضعه فى المكان المناسب له لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة ومواطنة صالحة .

وعلم نفس التوجيه والارشاد Psychological Counselling فرع من فروع علم النفس التطبيقى ، يعتمد فى وسائله ، وفى عملية الارشاد على فروع متعددة من علم النفس فيستفيد من علم النفس الارتقائى فى معرفة مطالب النمو ومعاييره التى يرجع إليها فى تقييم نمو الفرد (هل هو عادى ، أم متقدم ، أم متأخر) عن المعايير السوية لجوانب النمو المختلفة كما يستفيد من علم النفس الاجتماعى من دراسة سيكولوجية الجماعة وديناميانها وبنائها والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى ، وما هى معايير السلوك فى الجماعة وكيف يتحقق التوافق الاجتماعى ، ويستقى من علم نفس الشواذ معلومات هامة عن السلوك الشاذ ، ويستفيد من علم النفس التربوى من

عمليتى التعلم والتعليم ، وأهمية التعزيز والتصميم وانتقال أثر التدريب وغير ذلك من القوانين التى تساعد عمليتى الارشاد النفسى ، ويستفيد من علم النفس الصناعى من مجال الارشاد المهنى ، ومن علم النفس (المرضى) فى التعرف على اضطرابات السلوك المختلفة (العصاب والذهان والتخلف العقلى ويستقى من علم النفس العام معلوماته عن الشخصية وديناميانها ، وعند فحص ودراسة الحالة فى الإرشاد النفسى يحتاج المرشد إلى القياس النفسى ويستخدم مختلف أساليب القياس فى عملية التوجيه والارشاد .

وبناء على ما سبق يمكننا أن نتعرف على اهتمامات هذا الفرع التطبيقى من فروع علم النفس ، فهو يهتم بعملية التوجيه والارشاد النفسى ويهدف إلى مساعدة الفرد وتشجيعه لكى يعرف نفسه ، ويفهم ذاته ، ويدرس شخصيته بجوانبها المختلفة (الجسمية والعقلية والانفعالية) ويفهم خبراته ، ويحدد مشكلاته وحاجاته ، ويعرف الفرص المتاحة له ، وأن يستخدم وينمى امكانياته بذكاء إلى أقصى درجة ممكنة ، ويحل مشكلاته فى ضوء معرفته بنفسه ، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذى يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين ، فى مراكز التوجيه والارشاد وفى المدارس وفى الأسرة ، لكى يصل إلى تحديد أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين فى المجتمع والتوفيق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً .[٨]

ومن المفيد أن نتعرف على مناهج الارشاد النفسى فهناك ثلاث مناهج لتحقيق أهداف التوجيه والارشاد النفسى ، هى : المنهج الانشائى وهو الخدمات التى تقدم للأفراد العاديين من خلال مراكز الارشاد النفسى لتزيد من شعور الأفراد بالسعادة والتوافق ولتزيد كفاءتهم إلى أقصى حد مستطاع .

والمنهج الوقائى : وهو يقدم الطريقة التى يجب أن يسلكها الفرد مع نفسه ومع الآخرين حتى يقى نفسه ويقى الآخرين من الوقوع فى حالة اضطراب نفسى .

والمنهج العلاجى : وهو ما يقدم للفرد لرفع المعاناة عنه وحل مشكلاته ومساندته للتخلص من أى حالة توتر وقلق حتى يعود إلى حالة الاعتدال .

هذا ومن أهم أهداف التوجيه والارشاد النفسى :

تحقيق التوافق للفرد:

فالفرد والبيئة فى علاقة لابد وأن تبقى على درجة كافية من الاستقرار ولكن الكائن والبيئة متغيران ولذلك يتطلب كل تغير تغييراً مناسباً للابقاء على استقرار العلاقة بينهما ، وهذا التغيير المناسب هو التكيف أو المواءمة Adapta-tion ، والعلاقة المستمرة بينهما هى التوافق - وكثيراً ما يستخدم اللفظان تكيف وتوافق كما لو كانا مترادفين ، ولكن الكلمة الأولى تشير إلى الخطوات المؤدية إلى التوافق والثانية إلى حالة التوافق التى يبلغها الفرد .

والأصل فى التوافق هو تعديل سلوك الفرد بحيث يتلاءم مع الظروف ، أو يلجأ الفرد إلى إحداث تعديل فى البيئة ، أو يعدل الفرد بعضاً من سلوكه وبعضاً من البيئة لاعادة حالة التوافق والتوازن .

ويتناول التوافق نواحى نفسية (مثل تعديل الادراك الحسى شدة ووضوحاً بحسب قيمة المنبه ودلالاته وتكراره وتحديد انفعاله) . ونواحى اجتماعية (مثل تطوير دوافعه وتعديل سلوكه بما يتفق مع مستويات مجتمعه) بالإضافة إلى مقتضيات الموقف الراهن .

ومن أهم أهداف التوجيه والارشاد النفسى هى مساعدة الفرد للوصول إلى التوافق ، وطبيعة العمليات التى يتم بواسطتها التوافق ، ويؤكد على عملية

التأثير المتبادل بين الفرد وبين بيئته فى عملية التوافق ، وهو من اجل هذا الهدف يهتم بمجال الفرد ، ويرى أنه يتوقف تأثر وتأثير الفرد على مجاله على أمرين : قابليته للتأثر وقدرته على التأثير ، والامكانيات المتاحة فى المجال للتأثر والتأثير .

ففى كثير من الأحيان نجد أن الأشخاص لا يبدون اختلافات كثيرة فى تصرفاتهم مهما تغير مجالهم الانسانى ، ويبدو أن ذلك أمراً يتوقف فى جانب منه على مدى نضجهم ، فالطفل أكثر قابلية للتأثر بمجاله من البالغ ، كما أن البالغ قد يظهر تأثراً بالمجال فى أحيان وعدم قابلية للتأثر به فى أحيان أخرى ، ذلك بالإضافة إلى أن هناك من يمكنهم التأثير فى مجالهم بشكل فعال وحسب نوع المجالات ، وهناك أناس يصعب عليهم التأثير فى مجالاتهم مهما كان شكلها .

إلا أن الامر ليس دائماً طوع امكانيات الفرد وحسب قابليته للتأثير والتأثر ، ففى كثير من الأحيان نجد أن المجالات ذاتها تتحكم فى قدرة الشخص على التأثير فيها مهما كانت قدراته ، ذلك بالإضافة إلى أن بعض المجالات تكون من الضعف بحيث لا تؤثر فى أكثر الناس قابلية للتأثير ، فالمواقف المؤقتة أقل تأثيراً على الأشخاص من المواقف الدائمة كما هو الحال فى التجمهر الوقتى ، كما أن المواقف الحاسمة مهما كانت وقتية تكون أكثر تأثيراً فى الأشخاص من المواقف التافهة .

لذلك كان موضوع التوافق موضوعاً هاماً وهدفاً اساسياً بالنسبة للارشاد النفسى ، وهو موضوعاً صراعياً فى حد ذاته بالنسبة للمرشد لأنه نتاج قوى متصارعة بين الفرد وبيئته ، امكانياته والفرص المتاحة له فى بيئته . ولا يمكن أن يقدم المرشد مساعدة للفرد دون أن ينظر إلى التوافق باعتباره لحظة اتزان بين الجانبين .[1]

إن فى ادراك طبيعة العلاقات الصراعية التى يعيشها الفرد فى علاقاته الاجتماعية والبيئية ، وأن هذا الصراع يتولد معه توتر وقلق ويغشاها الألم ، يجعل من أهداف الارشاد النفسى خفض التوتر وازالة أسباب القلق حتى يتحقق للفرد التوافق بل ويتحقق التكامل الذى يسمح للفرد بتحقيق أقصى قدر من استغلال امكانياته وصولاً لاكبر قدر من السعادة .

وبناء على ما سبق نستطيع أن نخلص إلى أن التوجيه والارشاد النفسى هو أحد الفروع التطبيقية للصحة النفسية . ويمكن تعريفه بأنه « مجموعة الأساليب والخدمات التى تؤدى إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو للشخصية ككل » .

وقد نخصص التوجيه فيصبح « توجيهًا مهنيًا » عندما يستهدف نجاح الفرد وتوافقه مع العمل أو المهنة ، ويصبح « توجيها تربويا » عندما يستهدف تحقيق توافق الطالب فى المجال الدراسى ، كما نطلق على التوجيه اصطلاحا « الإرشاد النفسى » عندما يقصد التوجيه (Guidance) هو المصطلح الأعم ، وان الارشاد النفسى (Counselling) هو نوع التوجيه الذى يتعامل مع المشكلات الانفعالية فى المقام الأول ، ان الإرشاد النفسى لايكتفى عادة بالتعامل مع المشكلة التى يطرحها العميل والتى قد تكون واجهة لصراعات عميقة ، وإنما يركز الإرشاد النفسى على الفرد نفسه أكثر من تركيزه على المشكلة المطروحه ، ويهتم بتهيئة العميل لحل مشكلته الراهنه ، وكذلك لاكتساب القدرة على حل المشكلات الشبيهة فى المستقبل [٢٦] .

أن النجاح فى عملية الإرشاد يتوقف على ما يمكن أن تقدمه العملية الإرشادية من برامج فعالة أثناء الجلسات ، وما يمكن أن يحظى به العميل من استبصار .

والإرشاد النفسى درجة من درجات العلاج النفسى ، وهو جهد فى سبيل تعديل السلوك وتقويمه - ولكن يفترض فى حالة الإرشاد ، أن السلوك لم

يصل بعد إلى درجة الاضطراب الانفعالى الحاد أو المرض النفسى الذى يتطلب التعامل مع المعالج النفسى أو التحويل إلى العيادة النفسية .

فيسعى المرشد النفسى إلى تعديل إتجاهات العميل ونظرته المحدودة إلى مشكلاته الانفعالية ، بينما يسعى المعالج إلى إعادة تنظيم شخصية المريض بصورة كاملة ، وهذه العملية تحتاج إلى إعادة تنظيم شخصية المريض بصورة كاملة ، وهذه العملية تحتاج إلى جهد أعمق ووقت أطول مما يحدث فى عملية الإرشاد التى لايتوغل فيها المرشد إلى أعماق الشخصية وبالتالى تستغرق عملية الإرشاد وقتًا أقل .

فيهتم الإرشاد النفسى بشخصية الفرد ككل . وفى الوقت نفسه يسعى إلى توجيهه فى حل بعض مشكلاته الانفعالية وتخففه من الاضطراب النفسى ، ويستهدف فى النهاية تمكين الفرد من فهم أفضل لنفسه واكتساب وجهات نظر صحيحة نحو الحياة والناس ، والوصول إلى النضج المتكامل لجوانب شخصيته المتعددة ، وإطلاق طاقاته حتى يصل إلى أقصى درجة من التوافق [٢٦] .

هذا وقد حظى مفهوم الإرشاد النفسى بإهتمام العديد من الباحثين المتخصصين فى مجال الصحة النفسية ، أن الإرشاد النفسى من أهم الأساليب التى ينبغى أن يوليها المسئولون عن العملية التربوية الرعاية والاهتمام ، ذلك إن كنا نهدف إلى الوصول بأبنائنا إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة ، والإرشاد النفسى عملية تعلم اجتماعى تقوم على أساس علاقة مباشرة بين اثنين : العميل Client (وهو من يستفيد بالعملية) والمرشد Cousselor والذى يفترض فيه إلمامه ومعرفته بالمعلومات والأساليب السيكولوجية المختلفة اللازمة فى هذه العملية .

إن الإرشاد النفسى « عملية تهدف إلى مساعدة الفرد الذى يشكو من اضطراب انفعالى إجتماعى لم يبلغ فى حدته درجة الاضطراب النفسى أو

العقلى على التخلص مما يشكو منه وبالتالى فإن المرشد النفسى يتعامل مع العاديين من الناس [٢٨] .

هذا ويجدر بنا بعد أن عرفنا عملية التوجيه والارشاد النفسى أن نعرض لمفهومين أساسيين وهما (١) مفهوم الصحة النفسية التى هى غايتنا سواء فى عملية الارشاد النفسى أو عملية العلاج النفسى ، وأيضاً سنعرض لمفهوم (٢) العلاج النفسى لنعرف مدى العلاقة بين عمليتى الارشاد والعلاج النفسيين .

الصحة النفسية :

تكثر الاجتهادات حول معنى الصحة النفسية عندما نقف أمام مشكلة اضطرابات السلوك ، بمعنى آخر عندما نقابل بسلوك غير سوى إلى المعيار الشائع للسلوك فى أى مجتمع من المجتمعات وعندما نواجه هذا السلوك الغير سوى ونرغب فى تعريفه وتحديد معالمه نجد أنفسنا أمام تعريف السواء كنموذج للسلوك نقترب منه أو نبتعد عنه بنسب متفاوتة .

إن للصحة النفسية معانى وتعاريف متعددة - سنعرض لأهمها بغية الوصول إلى تعريف يمكن أن نستعين به فى رسم السبل المؤدية إلى سلامة العقل والمحافظة عليه من التعرض للاضطرابات السلوكية بأشكالها المختلفة .

من التعاريف الشائعة للصحة هى الخلو من أعراض المرض النفسى أو العقلى ، ويلقى هذا التعريف قبولاً بين المتخصصين فى مجال الطب النفسى .

ولا شك أن هذا التعريف إذا قمنا بتحليله نجد أنه مفهوم ضيق محدود لأنه يعتمد على حالة السلب أو النفى ، كما أنه يقصر معنى الصحة النفسية على خلو الفرد من أعراض المرض العقلى أو النفسى وهذا جانب واحد من جوانب الصحة النفسية ، فقد نجد فرداً خالياً من أعراض المرض العقلى أو النفسى ولكنه مع ذلك غير ناجح فى حياته ، وعلاقاته بغيره من الناس (مرزاد فى

العمل أو فى الحياة الاجتماعية) تتسم بالاضطراب وسوء التوافق ، إن مثل هذا الشخص يوصف بأنه لا يتمتع بصحة نفسية سليمة ، على الرغم من خلوه من أعراض المرض العقلى أو النفسى .[٤٤]

إن تعريف الصحة النفسية بانتفاء الأعراض النفسية والعقلية يعد من التعاريف السالبة للصحة النفسية حيث تفسر الظاهرة بالمظاهر التى يجب ألا تتوافر ، دون أن تقترب من المظاهر التى توجد مع الصحة النفسية وتنعدم بانعدامها .

إن اقتصار تعريف الصحة النفسية على سلامة الفرد من المرض النفسى والعقلى فى صوره المختلفة ، وعدم ظهور أعراض للاضطرابات السلوكية الحادة فى أفعاله وتصرفاته ، يعد معنى محدود وضيق للصحة النفسية .

فإذا تأملنا فى حياة وسلوك الأفراد الذين نعرفهم ونتعامل معهم فى كل يوم ، والذين لا تصل أعمالهم وتصرفاتهم إلى درجة الاختلال التام والشذوذ والغرابة ، فيتبين لنا أنهم لا يتساوون جميعاً من حيث قناعتهم بحياتهم ورضاهم عن أنفسهم ، أو من حيث قدرتهم على التوفيق بين مختلف أهدافهم واهتماماتهم ونزعاتهم ، أو من حيث نجاحهم فى اقامة العلاقات الطيبة والتوافق مع الأشخاص المحيطين بهم ، ومع مطالب البيئة الاجتماعية والمادية ، أو نرى فيمن تعرفهم أفراداً يغلب الرضا والسعادة على حياتهم ، وآخرين يغلب على حياتهم الضيق والتعاسة .[٢٦]

يتبين من كل ما تقدم أن الصحة النفسية ليست مجرد الخلو من المرض - لأننا نلاحظ أن مجرد الخلو من المرض لا يحتم قدرة الرد على مواجهة الأزمات العادية ولا يتبعه الشعور الايجابى بالسعادة .

وهناك تعريفات موجبة للصحة النفسية تحدد الشروط الواجب توافرها فى الوظائف النفسية والعقلية للفرد المتمع بالصحة النفسية ، وعلى سبيل المثال :

* يعرف القوصي الصحة النفسية بأنها « التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التى تطرأ عادة على الإنسان ، مع الاحساس الايجابى بالسعادة والكفاية . »[٢٧]

* ومعنى التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة هى خلو المرء من النزاع الداخلى كوقوعه بين اتجاهين مختلفين ، كأن يتردد بين تحقيق كرامته فى نظر نفسه ، واشباع جوعه عن طريق السرقة أو كما يحدث فى موقف يتنازع ارادة الشخص فيه أمران : تضحية بنفسه وأولاده لانقاذ الوطن ، أو تضحية بالوطن لانقاذ نفسه وأولاده .

حالات واضحة يبدو فيها النزاع الداخلى النفسى ، والواجب أن يكون المرء بحيث لا يقع فى نزاع نفسى ، أى أن يكون قادراً على الحسم فى مشكلاته بناء على فكرة معينة .

وعلى هذا فخلو المرء من الصراع وما يترتب عليه من توتر نفسى وقدرته على حسم الصراع لحظة وقوعه هو الشرط الأول للصحة النفسية وفقاً للتعريف السابق .

ويذكر القوصى فى هذا الصدد (... أن وظيفة الحياة النفسية بمختلف عناصرها هى تكيف المرء لظروف بيئته الاجتماعية والمادية ، وغايتها تحقيق حاجات الفرد ، وهى تتحقق عادة بالتعامل مع البيئة ، وهذه البيئة متغيرة ، وهذا التغيير يثير مشكلات يقابلها الانسان بحالات من التفكير والانفعال ، ومختلف أنواع السلوك ، ولكن التغييرات التى تحدث قد تكون شديدة لدرجة خارجة عن الحد الذى يقوى عقل الفرد فى مقابلته والتكيف له .

لهذا كان لابد من تعاون الوظائف النفسية المختلفة ، ولابد من تقويتها لمقاومة التغيرات العادية ، وضرورى فوق ذلك أن يكون هناك شعور ايجابى بالسعادة والكفاية ، وهذا الشعور هو دليل الفرد حتى كونه فى حالة جيدة من حيث الصحة النفسية .

ومن التعاريف الايجابية للصحة النفسية ذلك التعريف الذى يعرف الصحة النفسية بـ (قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه وهذا يؤدى إلى التمتع بحياة خالية من التأزم والاضطراب مليئة بالتحمس » ويعنى هذا أن يرضى الفرد عن نفسه ، وأن يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين ، فلا يبدو منه ما يدل على عدم التوافق الاجتماعى ، كما لا يسلك سلوكاً اجتماعياً شاذاً ، بل يسلك سلوكاً معقولاً يدل على اتزانه الانفعالى ، والعاطفي والعقلي فى ظل مختلف المجالات ، وتحت تأثير جميع الظروف .

إن شخصاً هذا نمطه يعتبر فى نظر الصحة النفسية شخصاً سوياً لأنه يتميز بالقدرة على السيطرة على العوامل التى تؤدى إلى الاحباط او اليأس بل أنه يستطيع ايضاً ان يسيطر على عوامل الهزيمة المؤقتة دون اللجوء إلى ما يعوض هذا الضعف او عدم النضج ، إنه يستطيع ان يصمد للصراع العنيف ومشكلات الحياة اليومية ، ولا يصيبه إلا القليل من الهزيمة والفشل ، بستعينا ببصيرته وقدرته علي التحكم الذاتى .

إن هذا الشخص وأمثاله اسوياء ، لأنهم يتمتعون بقدر كاف من الصحة النفسية ، حيث يمكنهم ان يعيشوا فى وفاق وسلام مع أنفسهم من جهة ، ومع غيرهم فى محيط المجتمع من جهة اخرى .(٤٤)

وهناك تعريف آخر لا يختلف في مضمونه عن التعريف السابق مؤداه ان الصحة النفسية هى « الشرط او مجموع الشروط اللازم توافرها حتى يتم التكيف بين المرء ونفسه ، وكذلك بينه وبين العالم الخارجي ، تكيفاً يؤدى إلى أقصى ما يمكن من الكفاية والسعادة لكل من الفرد والمجتمع الذى ينتمى إليه هذا الفرد .

ونلاحظ أن هذا التعريف يؤكد فكرة العلاقة بين الفرد وبيئته وهو فوق ذلك يتضمن ضرورة ايقاظ القدرات العقلية الطبيعية عند الانسان ، واستغلالها إلى أقصى حد مستطاع يؤدى إلى سعادة الفرد وسعادة غيره .(٢٩)

وعلى هذا فلا يمكننا أن نعتبر أن الصحة النفسية هى ما تترتب عليه الكفاية والسعادة الفردية - إذا كانت هى الغاية الوحيدة - لابد أن تصطدم مع رغبات الآخرين اصطداماً قد يتعبها أو يقضى عليها ، إلا إذا اعتبرنا أن شرط الكفاية والسعادة الاجتماعية داخل ضمناً لتحقيق النتائج الفردية ، ومعنى هذا أن مراعاة التعامل الاجتماعى واجب بحيث تؤدى مع تحقيقها الأهداف الاجتماعية إلى ضمان تحقيق أهداف الفرد فى الوقت نفسه ، كذلك لا يمكن أن نعتبر الصحة النفسية هى مجرد العمل لسعادة المجتمع ، لأن هذا بدوره لا يحتم سعادة الفرد وكفايته ، إلا إذا اعتبرنا أن النقص فى سعادة الأفراد وكفايتهم يترتب عليه حتماً نقص فى السعادة والكفاية الاجتماعيين » .

والصحة النفسية مسألة نسبية يتمتع بها الفرد بدرجة من الدرجات بمعنى أنه ليس هناك حد فاصل بين الصحة والمرض ، وهذا ما يؤكده تعريف صموئيل مقاريوس ، فيعرف الصحة النفسية بأنها :

« ... مدى أو درجة نجاح الفرد فى التوافق الداخلى بين دوافعه ونوازعه المختلفة ، وفى التوافق الخارجى فى علاقاته ببيئته المحيطة بما فيها من موضوعات وأشخاص » .

وعلى هذا نؤكد أنه ليس هناك حد نهائى للصحة النفسية فلا يوجد انسان يخلو من الصراع أو من القلق ، ولم يخبر الاحباط والفشل وما يترتب عليهما من مشاعر وانفعالات ، كما أن المضطربين أنفسهم يختلفون فى درجة الاضطراب ، ابتداء من المشكلات السلوكية ومروراً بالاضطرابات ، النفسية العصابية وانتهاء بالاضطرابات الذهانية (العقلية) التى يفقد فيها المريض قدرته على التعامل مع الواقع والحياة وفق عالم خاص به ومتخيل) .

كما أن التوافق الاجتماعى أمر نسبى ومختلف من مجتمع لآخر ومن عصر لآخر اى اختلاف المكان والزمان .

فالفرد الذى يعتبر غير متوافق فى التعامل مع أحد المجتمعات قد يصبح متوافقاً تماماً فى مجتمع آخر ، وعلى سبيل المثال قد تكون المرأة التى تخشى

التعامل مع الجنس الآخر تقابل بالقبول والترحيب من بعض المجتمعات ، ولكنها ليست كذلك فى أغلب المجتمعات الغربية .

هذا عن النسبية المكانية للصحة النفسية ، أما عن النسبية الزمنية فيمكن أن نمثل لها بقيام المرأة بأعمال معينة فى الوقت الحاضر ، كانت تعتبر فى زمن مضى (استرجالاً) وخروجاً عن المألوف وكانت السيدات اللواتى يقدمن عليها غير متوافقات فى مجتمعاتهن ، آنذاك ولكن لسن كذلك اليوم فى بعض المجتمعات على الأقل .

والطفل الصغير الذى يخاف من الصوت العالى وهو فى سن الثانية يعتبر فى حالة سوية عادية ، ولكنه لا يعتبر كذلك إذا استمر كذلك حتى سن المراهقة ، كما أن الميل الجنسى الناضج يعتبر عادياً بعد المراهقة وغير عادى إذا ظهر فى مرحلة الطفولة المبكرة - وهكذا .

وبناء على ما سبق يمكننا أن نتبين بوضوح هو أننا لا نستطيع أن نصدر حكماً على الصحة النفسية دون أن ندرك شيئاً هاماً وهو أن للصحة النفسية جوانب ايجابية تقابلها جوانب سلبية تسم الشخص بسوء التوافق ، وينبغى أن ندرك أن الأفراد يمكن ترتيبهم على متصل Continum أحد طرفيه حالة التوافق (الصحة النفسية) والطرف الآخر سوء التوافق ، وهذا يعنى أن الصحة النفسية وسوء التوافق إنما يتداخل كل منهما بعضهما فى بعض فليس هناك حد فاصل للصحة النفسية يفصلها عن سوء التوافق .

كما يعنى هذا أيضاً أنه من الصعب أن نجد الشخص المتمتع بالصحة النفسية الكاملة أو الشخص الموسوم بسوء التوافق الكامل ، ذلك أن الفرق بين الصحة النفسية وسوء التوافق إنما هو فرق فى الدرجة .

فالتوافق التام بين الوظائف النفسية ليس له وجود ولكن درجة اختلال سوء التوافق هى التى تبرز حالة المرض عن حالة الصحة .

العلاج النفسي:

تبدأ خطة العلاج النفسي بمسلمة أساسية وهى ضعف الأنا نتيجة للصراع الداخلى ، فعلينا أن نتقدم لمساعدته .

ويجب على الطبيب المعالج (المحلل) وعلى الأنا الضعيف للمريض - إذ يثبتان أقدامهما فى العالم الخارجى الواقعى - أن يتحدا ضد المطالب الغريزية للهو ، والمطالب الأخلاقية للأنا الأعلى ، ويُعقد ميثاقاً بين المعالج والمريض ، فيتعهد أنا المريض بأن يخلص - القول إخلاصاً تاماً - للمعالج - وأن يضع تحت تصرفه كل المواد النفسية التى يزوده بها ادراكه الذاتى ، وعلى المعالج - من ناحية أخرى - أن يؤكد له أنه سيتوخى الأمانة التامة ، ويضع فى خدمته تجاربه لتأويل المواد التى أثر فيها اللا شعور ، ويعوض بمعارفه جهل المريض ويهيئ للأنا لديه السيطرة ثانية على المناطق التى هجرها فى حياته النفسية ، وعلى هذا الميثاق يقوم الموقف التحليلى [١٧] .

ولا يكاد يخطو (العلاج) هذه الخطوة ، حتى يصادفه أول إخفاق وأول دعوة إلى التواضع ، فلكى يصبح الأنا لدى المريض حليفاً نافعاً فى هذه المهمة المشتركة بين (المُعالج والمعَالج) يجب عليه - مهما كانت ضغط القوات المعادية عليه عظيماً - أن يكون قد احتفظ بقدر من التماسك ومن فهم مقتضيات الواقع ، ولكن ، يجب ألا نتوقع هذا من الأنا لدى الذهانى (المريض العقلى) فهو لا يستطيع أن ينفذ ميثاقاً كهذا ، ولن يلبث أن ينبذ (المعالج) وما يقدمه له من عون متصل فى تثبيت أقدامه فى العالم الخارجى الواقعى ، الذى لم يعد يعنى بالنسبة إليه شيئاً ، ولهذا لا يصلح العلاج التحليل على الذهانيين .

ولكن بالنسبة للمرضى النفسيين (الذين يعانون الأمراض العصابية) فإن الأنا لديهم قد أثبتت قدرته على المقاومة وهو أقل تحللاً ، وبذلك يستطيع

الكثيرون منهم أن يحتفظوا بمراكزهم فى الحياة الواقعية بالرغم من متاعبهم وما ينتج عنها من اضطرابات ، ويستطيع هؤلاء العصابيون إبداء استعدادهم لقبول معاونة المعالج . وبالتالى ينعقد الميثاق مع العصابيين (الصراحة التامة مقابل الأمانة المطلقة) .

ويذكر فرويد فى هذا الصدد (. . . وقد يبدو دورنا هذا شبيهاً بدور من يتقبل الاعتراف ، على أن هناك فرقاً كبيراً فإننا لا نكتفى بأن نسمع من مريضنا ما يعرفه وما يخفيه عن الآخرين بل نريد أيضاً أن نكشف عما لا يعرفه هو . وإذ نضع هذه الغاية نصب أعيننا ، نعطيه تعريفاً مفصلاً لما نقصده بالصراحة . فنفرض عليه القاعدة الأساسية للتحليل التى يجب عليه بعد ذلك أن يلتزمها فى علاقته بنا : ليس عليه فقط أن يخبرنا بما يستطيع أن يقوله عن قصد وإرادة ، أى بما سرى عنه وكأنه الاعتراف ، بل عليه أيضاً أن يعلمنا بكل ما يشاهده فى نفسه وكل ما يجول بخلده ، حتى وإن كان مما ينفر من قوله ، وحتى وإن بدا تافهاً أو عديم المعنى بالفعل ، فإذا استطاع بعد هذه الوصايا أن يستبعد نقده الذاتى ، فسيزودنا بمجموعة من المواد والخواطر والأفكار والذكريات ، مما يقع تحت تأثير اللا شعور ، ويكون غالباً من مشتقاته المباشرة ؛ مما يسمح لنا بتخمين طبيعة مواده اللا شعورية المكبوتة ، وتزويد المريض بمعلومات تزيد من معرفته باللا شعور لديه .)[١٧]

ولا ينبغى أن نظن أن دور أنا المريض قاصر على أن يمد المعالج مطيعاً مستسلماً بالمواد المطلوبة ، وأن يتقبل ترجمته (تفسيره) لها عن طيب خاطر ، ولكن ما يحدث أن المريض لا يكتفى بأن ينظر إلى المحلل المعالج على ضوء الواقع بوصفه مفيداً وناصحاً ، يكافأ على الجهود التى يبذلها ، بل يرى المريض فى محلله بعثاً أو نسخاً لشخص هام فى طفولته أو ماضيه ، ومن ثمة يحول إليه مشاعر ومواقف سلوكية كانت تنصب بلا ريب على ذلك المثال . ومسرعان

ما يتضح أن عامل التحويل هذا عامـل ذو مغزى لا يحلم به المعالج : فهو من ناحية أداة معونة لا تضارع ، وهو من ناحية ثانية مصدر لأخطار فادحة . فهذا التحويـل مزدوج الميل ، فهو يـتضمن اتجاهات ايـجابية ودية ، وأخرى سـلبية عدائية تجاه المحلل ، الذى يحله المريض دائماً محل أحد والديه : أبيه أو أمه ، وما دام التحـويل إيجابياً فهـو يقدم للمعالج أعـظم العون ، فهو يغـير الموقف التحلـيلى كله ، ويطرح جانـباً رغبة المريض العقـلية فى الشفاء والتـخلص من متاعبه ، وتقوم مقامها الرغبة فى إرضاء المحلل والظفر بتأييده ومحبته ، بحيث تصبح القوة الدافعة الحقيقية لمشاركة المريض فى العملية التحليلية ، فيقوى الأنا الضعـيف ، وبتأثـير هذه الرغـبة يحقق المـريض أموراً كانـت محالة بـدونها ، فتختفى أعراضـه ويبدو أنه قد شفى ، وما كل ذلك إلا حباً للـمحلل، ويجب على المحلل أن يعترف لنفسـه بتواضع أنه قد أخذ على عاتقه مهمة شاقة دون أن يخطر بباله ما سيقع تحت تصرفه من قوى جبارة .

وبالإضافة إلى هذا فإن علاقة التحويل تحمـل معها ميزتين أخريين ، فعندما يضع المريض المحلل مكان أبيه أو أمه ، فإنه يتـيح له السيطرة التى يمتلكها الأنا الأعلى عنده على الأنا من حيث إن أبويه - كما نعلم - كانا أصل الأنا الأعلى عنده ، فيتاح للأنـا الأعلى الجديد - آنذاك - أن يقوم بما يشبه الـتربية اللاحقة للعصابى ، فيستطيع أن يصحح الأخطاء التى تعد التربية الأبوية مسئولة عنها .

ويقدم فـرويد تحذيراً للـمعالج فيذكـر (. . . يجب أن نحذر مـن أن يساء استخدام هذا النفوذ الجديد ، فمهما استـبد بالمحلل الاغراء بأن يصبح معلماً أو نموذجاً ومثالاً لغيره من الناس ، بأن يصوغهم على صورته ، فعليه ألا ينسى أن مهمته غير ذلك فى العلاقة التحليلـية ، بل لن يكون مخلصاً فى مهمته إن ترك ميلـه يسـيطر عـليه ، ولن يعدو إذن أن يـكرر أحد أخطاء الـوالدين عندمـا كانا يقضيان علـى استقلال طفلهما بما لـها من تأثير وأن يُحل محل الاعتـماد المبكر

باعتماداً جديداً ، ويجب على المحلل أن يحترم المريض فى كل المحاولات التي يبذلها لتحسين حالته وانماء فرديته .

ولا يكون مقدار النفوذ الذى يمارسه ممارسة مشروعة إلا بقدر ما أصاب المريض من الكف فى نموه الانفعالى ، فهناك عصابيون كثيرون ظلوا على النمط الطفلى بحيث لابد من أن يعاملوا كالاطفال أثناء التحليل) [١٧] .

وبناء على ما سبق نستطيع أن ندرك دور التحويل الايجابى الفعال فى أن يبرز للمعالج بوضوح مجسم جزءاً هاماً من تاريخ حياة المريض ، ويحياه مرة أخرى أمام المعالج بدلاً من أن يرويه .

هذا من جانب ومن جانب آخر ، فإن علاقة المريض بوالديه ، يتخذ أيضاً طابعها المزدوج ، فيغير الاتجاه الموجب مع المحلل إلى اتجاه سلبى عدائى وتكراراً للماضى) فينقلب موقف المريض من الود إلى العداء ، ومن المحتمل أن يكون قد حدث مثل ذلك فى طفوله المريض ، وأن خطر التحويل السلبى هو أن يسئ المريض فهم طبيعتها ، وأن يتوهمها خبرات حقيقية بدلاً من أن يراها إنعكاسات للماضى ، وعندما ينقلب التحويل من الموجب إلى السالب ، فإن المريض يشعر بأنه مهان منبوذ ، ويكره المحلل ويعتبره عدواً ويتهيأ لترك العلاج .

أما واجب المحلل ، فهو أن ينشل المريض كل مرة من الوهم الذى يهدده بإستمرار ، وعلى المحلل أن يعمل على أن لا يبلغ الحب أو العداء حدهما الاقصى حتى يحول بين مريضه وبين التردى (الانتكاس) فى حالة لا سبيل إلى انتشاله منها . والوسيلة إلى ذلك أن يحذر المريض ، فى الوقت المناسب من هذه الاحتمالات قبل وقوعها ، واللباقة فى معالجة التحويل تؤتى دائماً أطيب النتائج ، وأن يقنع المريض بالطبيعة الحقيقية فى التحويل .

وبهذا تكون الخطوة الأولى فى العلاج هى تقوية الأنا الضعيف وزيادة كفاءته من خلال توسيع نطاق معرفته بنفسه ، وبجانب معلومات المريض ومستدعياته الطليقة ، ومما يبديه فى حالات تحويله فيحصل المعالج على مواد من مصادر أخرى مثل ما يستخلص من تأويل أحلام المريض ، ومما تكشف عنه فلتات لسانه .

تأتى المرحلة الثانية وهو الجانب الدينامى للمشكلة ، وهو تقديم الاستنتاجات والتفسير ولكن يجب أن يكون المريض فى مرحلة مستعد لقبول تفسيرات المعالج ، وعندما يكون كل شئ مُعد كما يجب ، فإنه يحدث غالباً أن يؤيد المريض مباشرة استدلال المعالج ، ويستعيد بنفسه الحادث الداخلى أو الخارجى الذى كان قد نسيه ، وبقدر ما يكون فى استدلال المعالج من دقة فى مطابقة تفاصيل ما نسيه المريض ، تكون سهولة تأييده له . وفى هذه الحالة لا يعدو هناك فرق بين معرفة المعالج ومعرفة المريض ، وبهذه الخطوات يقدم المعالج دعوة للأنا الضعيف للمريض إلى مشاركته فى عمل عقلى خالص هو التفسير . وذلك لملء الفجرات فى حياته النفسية ملأ مؤقتاً ، ثم يحول إلى (المعالج) سلطة الأنا الأعلى . ويشجع الأنا على الكفاح ضد كل مطالب للهو ، وفى الوقت نفسه يعيد النظام إلى الأنا ، وذلك بالكشف عن المضمونات والنزعات التى اقتحمت طريقها إليه من اللا شعور ، وتعرض للنقد بردها إلى أصلها ، وذلك من خلال رد المحتويات التى أصبحت لا شعوريه مكبوتة إلى حال ماقبل الشعور ومن ثم نعيدها إلى حوزة الأنا ويكون بهذا ساهم المعالج فى بذل العون للأنا العصابى للمريض (والذى لم يعد قادراً على أداء الواجبات التى يفرضها عليه العالم الخارجى وقد غابت عنه خبراته الماضية جميعها ، وكف نشاطه بفعل التحريمات الصارمة التى يفرضها الأنا الأعلى ، وتبددت طاقته من محاولات فاشلة لصد مطالب الهو ، وانقسم على ذاته من الداخل ، وعجز عن انجاز أى تركيب صحيح ، ومزقته الميول المتعارضة ،

والصراعات التى لم تحـل ، والشكوك المستمرة) ، فأعاد المعالـج بعد خطراته العلاجية للأنا النظام من خلال عمل عقلى خالص هو التفسير .

وبعد أن استعرضنا معنى الارشاد النفســى والصحة النفسية والعلاج النفسى نستطيع أن ندرك أن الارشاد والعلاج النفسى كـلاهما يهتم بنفس العمليات وأن الفرق بينهما فرق فى الدرجة وليس فى النوع .

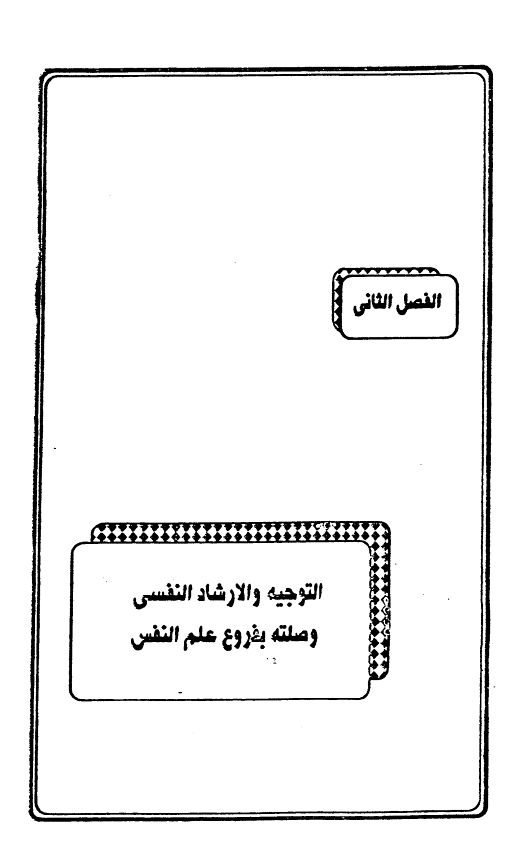
فمشكلات العميل الذى يطلب علاجاً نفسياً أكثر عمقاً من مشكلات العميل الذى يطلب ارشاداً نفسياً .

ويهتم الارشاد النفسى بالأسوياء والعاديين الذين لديهم بعض المشكلات ولم تتطور لديهم الأعراض العصابية ، بينما يهتم العلاج النفسى بالمرضى النفسيين والذهانيين أو ذوى الأمراض النفسية الجسمية أو اضطرابات الشخصية .

يركز العلاج على ماضى المريض وخبراته الأولى والعوامل اللا شعورية فى الشخص ، بينما يهتم الارشاد بحاضر المريض وخبراته الراهنة الشعورية .

يقدم المرشد تدعيم تربوى ويساعد العميل على تكوين ذات ايجابية تقبل ذاته بكل خصائصها ويستغرق هذا من المرشد وقتاً قصيراً ، بينما يقوم المعالج بدور تدعيمى بشكل أعمق ويستغرق ذلك منه وقتاً طويلاً .

ولكون العميل فى الارشاد النفسى أكثر استبصاراً ووعياً وأكثر سواءاً فهو يقوم بدور ايجابى وفعال مع المرشد فى اتخاذ القرارات وحل مشكلاته وتنظيم بناء شخصيته بينما المعالج فى العلاج النفسى هو المسئول على اعادة تنظيم الشخصية لدى المريض .


الفصل الثاني
التوجيه والارشاد النفسي
وصلته بفروع علم النفس



التوجيه والإرشاد النفسى
وصلته بفروع علم النفس

تأثر علم الارشاد النفسى فى نموه وفى تطوره بالفروع الأخرى لعلم النفس بل فإن الإرشاد النفسى فرع من فروع علم النفس التطبيقى الذى يعتمد على فروع علم النفس النظرية ويستمد منها المبادئ والقوانين العامة التى تحكم السلوك الإنسانى ، وكذا فهو فى علاقة تبادلية بينه وبين باقى فروع علم النفس التطبيقى .

الإرشاد النفسى وعلم النفس العام:

يستفيد علم الإرشاد النفسى من علم النفس العام إفادة هامة ، ويمكن أن نتعرف على مدى افادة علم الإرشاد النفسى من علم النفس العام إذا عرفنا موضوع اهتمام علم النفس العام فهو (فرع نظرى من فروع علم النفس يعنى بإستخلاص المبادئ والقوانين العامة والتأكد من صحتها بكل الوسائل ،، فيدرس سيكولوجية الأفراد ، وأنماط استجاباتهم ويدرس سيكولوجية الاحساس وطبيعته ، والعلاقة بين العمليات الحسية والعملية الإدراكية والعمليات المعرفية ، كما يهتم بعمليات الانتباه والمتغيرات المؤثرة فى الانتباه ومشتتات الانتباه ، وأيضاً الادراك الحسى وطبيعته وقوانينه ، وعمليتى التذكر والنسيان ، وسيكولوجية اللغة ، والتفكير ، والتعلم ، والدوافع والانفعالات ، وبمعنى آخر سيهتم علم النفس العام بوصف الحياة النفسية عامة فيدرس المبادئ والقوانين التى تنطبق على جميع الحالات بصرف النظر عن فرد بعينة أو موضوع خاص) ومن هنا تظهر أهمية علم النفس العام بالنسبة للإرشاد النفسى والذى يمده بكل المعلومات المرتبطة بالشخصية وديناميائها .

الإرشاد النفسي وعلم النفس الاجتماعي :

يدرس علم النفس الاجتماعي سلوك الأفراد والجماعات في المواقف الاجتماعية المختلفة ، والصور المختلفة للتفاعل الاجتماعي - أي التأثير المتبادل بين الأفراد بعضهم وبعض وبين الجماعات بعضها وبعض ، وبين الأفراد والجماعات ، بين الكبار والصغار ، في الأسرة والمدرسة ، وبين العمال وأصحاب العمل ، كذلك الرؤساء ومرؤوسيهم ، ولا يقتصر علم النفس الاجتماعي على الاهتمام بدراسة مجالات التفاعل السابقة ، بل يهتم بالإضافة إلى ما سبق بدراسة صور التفاعل الاجتماعي من حب وكراهية ومخاوف وتعصب ، وتعاون وتشجيع وتنافس ، كذلك يدرس نتائج هذا التفاعل ومنها تكوين الآراء والمعتقدات والاتجاهات والقيم والعادات الاجتماعية ، كما يدخل في نطاق اهتمامه دراسة الوسائل الفعالة التي تساعد على عمليتي التأثير والتأثر خلال عملية التفاعل الاجتماعي .

ولذا يعرف علم النفس الاجتماعي بأنه « العلم الذي يدرس سلوك الفرد وعلاقته بالآخرين ، إذ يستطيع هؤلاء (الآخرون) أن يحدثوا أثرهم في الفرد ، أما بشكل فردي أو بشكل جماعي ، كما يمكنهم أن يؤثروا فيه إما بصورة مباشرة عن طريق وجودهم في تجاور مباشر مع الفرد ، أو بصورة غير مباشرة من خلال نماذج السلوك التقليدية أو المتوقعة من الناس والتي تؤثر في الفرد حتى ولو كان بمفرده .

ويستفيد الارشاد النفسي من علم النفس الاجتماعي والذي يهتم بموضوعات رئيسية ، لمفهوم الطبيعة الإنسانية وإلى أي حد تتأثر الشخصية بالوسط الثقافي والاجتماعي الذي تنشأ فيه عملية التنشئة الاجتماعية للطفل ، والطريقة التي يتم بموجبها تحول الطفل الصغير إلى راشد متآلف اجتماعياً .

* دراسة المظاهر الاجتماعية المرضية خاصة (جناح الأحداث ومشكلات الجريمة والعنف) .
* دراسة اتجاهات الرأى العام
* التفاعل الاجتماعى وكيف يتم داخل الجماعات المختلفة الصغيرة والكبيرة .
* دراسة الميول والاتجاهات وأثرها على السلوك .
* دراسة صور التعادى بين الجماعات (التعصب) [٤٥] .

والمرشد النفسى يتعامل مع الأفراد والجماعات فى الارشاد الفردى والارشاد الجماعى ، وفى الارشاد الجماعى بصفة خاصة يستفيد المرشد من دراسة سيكولوجية الجماعة وديناميأتها وبنائها والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى ، وكيف تتكون الجماعات الارشادية ، وما هى معايير السلوك فى الجماعة وكيف تتوزع الأدوار فيها ودوره القيادى لتحقيق التوافق الاجتماعى .[٨]

الإرشاد النفسي وعلم نفس النمو :

تدور دراسات علم النفس الارتقائى (النمو) حول دراسة سلوك الفرد فى تطوره ونضجه ، والمدى الزمنى لهذا النضج ، ويهتم بدراسة مطالب النمو فى كل مرحلة من المراحل العمرية والعوامل المؤثرة فى جوانب النمو المختلفة الجسمية والفسيولوجية والحسية واللغوية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ، ويهدف علم نفس النمو إلى اكتشاف المعايير والمقاييس المناسبة لكل مظهر من مظاهر النمو ، ليكشف النمو الطبيعى والنمو البطئ والنمو السريع ، وهذا بدوره يمكننا من التعرف على ألوان الانحراف التى تطرأ على النمو ، وتمد دراسات النمو المرشد النفسى بالمبادئ والقوانين والمعايير التى تحكم النمو الانسانى السوى من كافة مظاهره الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .

ويمكن أن تدرك علاقة الارشاد النفسى وعلم نفس النمو من خلال التعرف على موضوعاته التى تركز فى :

* مراحل النمو المختلفة وتشمل مرحلة ما قبل الميلاد ، الطفولة المبكرة ، الطفولة المتأخرة ، المراهقة ، مرحلة الرشد ، مرحلة العمر ، مرحلة الشيخوخة .
* العوامل التى تؤثر فى النمو (الوراثة والبيئة) والغدد ، والتغذية والأسرة ، والتعلم .
* مشكلات النمو فى كل مرحلة من مراحل النمو .(١٥)

الإرشاد النفسى وعلم النفس الفسيولوجى :

يهتم علم النفس الفسيولوجى بدراسة الجهاز العصبى ، وأعضاء الحس ، والغدد الصماء ، وصلتها بالحياة العقلية ، انطلاقاً من أن النشاط العقلى يعتمد على المركبات الجسمية وخاصة الجهاز العصبى وأعضاء الحس ، وأعضاء الاستجابة ، ولهذا يقوم علم النفس الفسيولوجى بدراسة هذه العلاقة ، أى العلاقة بين السلوك الكلى وبين الوظائف الجسمية المتنوعة ، فقد وجد أن دراسة أعضاء الحس والأعصاب وأعضاء الاستجابة من الوجهة التشريحية والفسيولوجية تفيد من فهم السلوك ككل ، وأن انهيار الوظيفة الكلية للفرد يكاد يرجع دائماً إلى انهيار وظيفة جزء منها .

ويمكن أن ندرك علاقة الإرشاد النفسى وعلم النفس الفسيولوجى إذا تعرفنا على أهم الموضوعات التى يتناولها علم النفس الفسيولوجى :

* تشريح الجهاز العصبى (الجهاز العصبى المركزى) الجهاز العصبى الذاتى .

* الوظائف الحسية .
* الغدد الصماء (اللاقنويه) .
* فسيولوجيا التعلم والتذكر والوجدان (٥) .

وهناك قدر كبير من المعلومات من علم النفس الفسيولوجي لابد أن يحيط بها المرشد بحيث تعينه في دراسة الحالة ، ومعروف أن الانفعالات والضغوط والمشكلات التي يقابلها المرشد مع عميله لها رد فعل جسمي وفسيولوجي .

الإرشاد النفسي وعلم النفس البيولوجي (الحيوي) :

يهتم علم النفس البيولوجي بدراسة الفرد من حيث هو كائن حي متكامل فهو دراسة بيولوجية نفسية ، وهو يعالج سلوك الفرد بإعتباره كلاً متكاملاً ، ويركز على وحدة الفرد الجسمية والعقلية في مجتمع وظروف بيئية ، كما يهتم بالربط بين الأوجه النفسية والبيولوجية من تقليل أي عرض جسمي أو نفسي أو عقلي ، ويعد أدولف مير Meyer رائد هذه المدرسة التي أطلق عليها اسم المدرسة السيكوبيولوجية الموضوعية ، فموضوع دراسة « مير » هو العقل أثناء عمله ، واعتبر « مير » أنه لا فائدة من تصنيف الأمراض أو وضع المريض تحت تشخيص معين لأن كل مريض هو حالة فريدة ، والمرض عنده هو الاستجابة السيكوبيولوجية التي يستجيبها الفرد للظروف الراهنة ، وعلى أساس عادته في التوافق ، فلم يفرق في ذلك بين المرض الجسمي أو النفسي أو العقلي ، ويقوم الفحص على دراسة الفرد من جميع نواحيه (الجسمية والبيئية والنفسية ، وفي ماضيه وحاضره) كما يقوم العلاج على محاولة تصحيح عادات المريض الخاطئة في التوافق ، وعلى محاولة تصحيح الظروف البيئية كما يعرف الشخص السوي بأنه القادر على التعامل مع الآخرين على أساس من الأخذ والعطاء ، والخالي من الصراع الداخلي والخارجي (١٨) .

ويشترك الارشاد النفسي مع « مير » ، في تعريفه للشخص السوى وفي محاولة تصحيح عادات العميل الخاطئة في التوازن وارشاده بإمكاناته وتوجيهه لأنسب الظروف لتحقيق أهدافه وطموحاته وفق استعداداته .

الارشاد النفسي وعلم النفس التحليلي :

يهتم علم النفس التحليلي بدراسة الفرد دراسة دينامية ، وفيها ينسب السلوك إلى القوى الدينامية المنبعثة من الطاقة النفسية أو الغريزية ومن محتويات اللاشعور ، وإلى الخبرات والرواسب الفردية المكتسبة المؤثرة في تلك الدوافع الغريزية ، كما يهدف هذا العلم إلى سبر أغوار النفس واخراج محتويات اللاشعور إلى حيز الشعور لكي يكتسب الفرد استبصاراً بحقيقة دوافعه وأمراضه .

واكتسب علم النفس التحليلي مكانته المميزة انطلاقاً من بداياته المتواضعة في العلاج النفسي للمرضى الهستيريين ، محدثاً ثورة كاملة في مجال علم النفس من خلال كشفه عن ذلك البعد اللا شعوري من النفس البشرية ، وفك رموز لغته والوقوف على قوانين عمله ، وبيان مدى وعمق تأثيره للسلوك الانساني، هذا الاسهام الرئيسي جعل النظرة إلى الانسان مختلفة بلا شك بعده عما كانت عليه قبله ، كما أن اكتشاف اللا شعور وقوانينه جعل من المعرفة التحليلية النفسية منهجاً لا يمكن اغفاله في فهمنا للسلوك الانساني ، ورائد هذه المدرسة العلمية هو « سيجموند فرويد » الذى قضى الفترة من أواخر القرن الماضي وحتى وفاته (حوالى نصف قرن من الزمان) في إقامة مفاهيمه بناء على ممارسة اكلينيكية مضنية واستمر بعض أتباعه من بعده يهجون منهجه ويضيفون عليها ، هذا ولم تؤثر مبادئ فرويد التحليلية على التفكير السيكولوجي والطبي والعقلي وحدها ولكن تجاوزتها إلى ميادين أخرى ومن أهمها التوجيه الارشاد النفسي

الارشاد النفسي وعلم نفس الشواذ Abnormal psychology

وهو العلم الـذى يبحث فى طبيعة الأمـراض النفسية وتفسـيرها المرضى ، ويمدنا بالمعلومـات عن السلوك الشاذ والغريب للشخـص غير العادى ، فيدرس أصل الأمراض النفسية والعقلية بهدف التعرف على الأسس السيكولوجية العامة للسلوك المنحرف .

وبما أن السلوك الشاذ يـعنى البعد عن المعدل العادى للسـلوك فى الاتجاهين السلبى والايـجابى (أى بالزيادة أو النقصـان) فـنجد من الشواذ مـا يبعد عن المعدل إلى ما هو أفضل ومن ثم يدخل فى نـطاق علم نفس الشواذ فئة التوابع والموهوبين أيضاً . أن الفرد موضوع اهتمام هذا الفرع من فروع علم النفس هو الذى يختلف أو ينحرف عن غيره من الأفراد فى جانب من جوانب شخصيته ، بحيث يـبلغ هذا الاختلاف عند الدرجة التى تشعر عندها الجماعة الـتى يعيش معها ذلك الفرد - لأسباب خاصة - أنه بحـاجة إلى خدمات معينة (احتياجات معينة) تختلف عن تلك الاحتياجات التى تقدم إلى الأفراد العاديين .

وعلـى هذا الأساس نجد أن فـئة الشـواذ (أو الأفراد غيـر العاديين) فـئة ليـست متماثلة ، وإنما يختلفون فيـما بينهم وفقاً لنوع أو لمظهر الاختلاف ، وإن كانوا فى خصائـصهم الشخصية قد يكـون بينهم شيئ من التشـابه أكثر ما نجده بيـنهم وبـين فئة الـعاديين ، ويمـكن تقـسيم الأفـراد الغيـر عاديين إلـى ثلاث مجموعات أسـاسية فى ضوء ثلاث جوانب نشعـر بأن مجتمعنا يعـتبر الانحراف فى أى منهم يتطلب تقديم خدمات خاصة وهى :

(١) الجانب العقلى المعرفى .

(٢) الجانب الجسمى .

(٣) الجانب الانفعالى الاجتماعى .

وسواء كانت الفئة المنحرفة عن (المعدل العادى) تندرج تحت المجموعة السوية أو المرضية فكلاهما يحتاج إلى رعاية وتوجيه وإرشاد نفسى بصفة خاصة للاستفادة مما لديهم من امكانيات بشرية إلى اقصى درجة ممكنة .

الارشاد النفسي وعلم النفس التجريبي Experimental psychology

يؤكد علم النفس التجريبى على قياس وتحليل العمليات النفسية داخل إطار مطالب المعمل الدقيقة ، وكانت الجهود موجهة فى بادئ الأمر إلى دراسة الادراك والتخيل والتصور ، ورد الفعل ، والاحساس ثم اتجهت الى استخدام القياس والتجريب فى المجالات السيكولوجية الاخرى ، كما أنه من خلال الدراسة التجريبية المضبوطة ؛ ظهرت فكرة دراسة الفروق الفردية على أساس تجريبى ، وساهم تطور التجريب فى دراسة جميع العمليات النفسية والعقلية - دراسة معملية - تعتنى بملاحظة وتسجيل السلوك تحت ظروف من الضبط والدقة فيها متغيرات مستقلة وتابعة ، ويمكن مقارنتها من حيث الدقة والضبط بالتجارب الأخرى التى تتم فى المجالات المختلفة التى تتبع المنهج التجريبى .

وتشمل دراسات علم النفس التجريبى العمليات المعرفية المختلفة ، والدوافع والانفعالات والانتباه ، والحالات الشعورية ، والقدرات والعمليات الادراكية الحركية وخاصة الادراك البصرى ، والسمعى ، واللغوى .

ويهتم الارشاد النفسى بجميع دراسات علم النفس التجريبى ، واستخدام المقاييس النفسية المختلفة التى تعد بالنسبة للمرشد ضرورة ولازمة ايماناً منه بمبدأ الفروق الفردية . كما يعيش المرشد بالملاحظة وتسجيل السلوك عند فحص ودراسة الحاله ويتوخى دقة المنهج التجريبى .

الارشاد النفسي وعلم نفس الشخصية :

من الفروع الهامة والتى تحتل مكاناً عالياً بين فروع علم النفس ، موضوع الشخصية وهذا الموضوع هو نتاج طبيعى لفرعين هامين من فروع علم النفس هما : علم النفس التجريبى ، علم النفس الاكلينيكى ، وقد استمد الكثير من طبيعته من هذين الفرعين حتى استقل شيئاً فشيئاً واصبح فرعاً هاماً من فروع علم النفس ، ومع ذلك فهو وثيق الصلة أيضاً بغيره من فروع علم النفس وخاصة التوجيه والارشاد النفسى ويشترك الارشاد النفسى مع علم نفس الشخصية فى الاهتمام بدراسة شخصية الفرد والمجال البيئى والاجتماعى والثقافى الذى يعيش فيه ، أن جميع موضوعات علم نفس الشخصية لابد أن يحيط بها المرشد النفسى .

وعلماء نفس الشخصية يتعاطفون مع أنوع المشكلات التى يهتم بها عالم النفس المرضى ، ولكنهم فى الوقت نفسه يحاولون اخضاع هذه المشكلات والدراسات إلى أصول البحث العلمى التجريبى ، ويفرضون عليها معايير الضبط والدقة . أنهم لا ينكرون فائدة المنهج الاكلينيكى كوسيلة للوصول إلى فروض ، ولكنهم فى الوقت نفسه يصرون على مراجعة صدق هذه الفروض بوسائل البحث التجريبية المنظمة الدقيقة ، وكان من نتيجة ذلك أن أصبح علم نفس الشخصية حساساً لمشكلات القياس واستخدام المجموعات التجريبية والضابطة فى بحثه ، ولديه القابلية لاعادة الملاحظات واختيار العينات المناسبة إلى آخر هذه الاعتبارات التى تهتم بها البحوث التجريبية .

ويشترك علم نفس الشخصية مع الارشاد النفسى فى ان أصبح علم نفس الشخصية على وعى ومعرفة بوجود مشكلات كثيرة هامة تتصل بالشخصية السوية ، أغفلها عالم النفس المرضى الذى ركز اهتمامه على الحالات المرضية وحدها .

والنظرة الرئيسية المشتركة بين علم الارشاد النفسى وعلم نفس الشخصية هى أن كل منهما يرى : أن كل وظيفة عقلية تكون متضمنة أو كامنة فى حياة شخصية ، وليس هناك - بالمعنى المحسوس لهذه الكلمة - أشياء مثل الذكاء أو الادراك المكانى أو التمييز اللونى وإنما هناك أفراد قادرون على القيام بمثل هذه الوظائف ، وليس من الصواب أن تتحدث عن نمو معرفى أو محصول لغوى إلا داخل اطار الشخص ككل ، فهذه جميعها تعتبر جزءاً من نموه ، وهى تستمد خصائصها وصفاتها من الكل الذى تنتمى إليه. هذا الكل هو الشخصية . (٢٢)

الارشاد النفسى وعلم النفس التعليمى Educational psychology

يحتل علم النفس التعليمى مكانة هامة من اهتمامات الارشاد النفسى ، إذ أنه يتناول الكثير من جوانب العملية التعليمية ، فيتناول الفرد المتعلم من دافعيته ، وطريقة تعلمه ، وتدريبه ، وممارسته أو تقويمه ، وتذكره ونسيانه ، وتفكيره ، وحل مشكلاته . كما يهتم بالعوامل المؤثرة فى عملية التعلم (خصائص المتعلم ، عملية التعلم ، الموقف التعليمى) .

ويقوم التعلم على نظريات رغم اختلافها وتباينها فإنها تقوم على أسس مشتركة يستطيع المرشد النفسى أن يستغلها لتحقيق أهدافه من اكساب العميل المعارف والقيم والمهارات والاتجاهات ، ومن تحقيق التغيير فى السلوك ، والاستفادة من قوانين التدعيم والدافعية مما يمكن أن يتخذ أساساً لتطوير عملية التعلم لدى العميل أو اعادة التعلم على أسس علمية لتحقيق أهداف الارشاد النفسى ، خاصة وقد حدث فى السنوات الأخيرة توازن بين الاهتمام بالطالب فرداً ، والطالب فى جماعة ، وكان هذا التوازن نتيجة لزيادة الاهتمام بالجوانب الاجتماعية فى العملية التعليمية ، بعد أن كان الغالب فى دراسات علم النفس التربوى وأبحاثه أن يعنى بالطالب الفرد عناية كبيرة من حيث نموه وخصائص كل مرحلة من هذا النمو ، ومن حيث خصائص الطالب العقلية وقدراته

وتعلمه والشروط التى تساعد على تحقيقه بصورة سليمة ، والمشكلات التحصيلية النفسية المختلفة التى يتعرض لها الطالب فرداً ، وكان من نتائج هذا التوازن والذى أفاد الارشاد النفسى أن علم النفس التربوى أصبح مهتم بسلوك الطالب فى مظاهره المختلفة ومهتم بالتأثيرات الاجتماعية التى يخضع لها هذا السلوك .

التوجيه والارشاد النفسى وعلم النفس الصناعى :

يستفيد الارشاد النفسى من علم النفس الصناعى الذى يهدف إلى زيادة الانتاج وتحقيق التكيف المهنى عن طريق وضع العامل فى العمل الملائم له ، عن طريق التوجيه المهنى والاختيار المهنى وذلك بالكشف عن أحسن عمل يلائم شخصاً معيناً « التوجيه المهنى » وانتقاء أحسن عامل لعمل معين « الاختيار المهنى » وعمليتى التوجيه والاختيار إنما يعتمدان على الاختبارات النفسية المقننة والتى يقوم بها المرشد النفسى « الارشاد المهنى » وذلك لأنه من أجل أن تتم عمليتى التوجيه المهنى والاختيار المهنى لابد من تحليل طرفى المهنة (العامل والعمل) . فبتحليل العمل نكشف عن ظروف القيام به والمؤهلات التى يجب أن تتوافر فى العامل ليقوم بعمله خير قيام ، وكذلك يجب تحليل العامل لمعرفة قدراته الشخصية والعقلية والجسمية ، بقصد الكشف عن استعداداته الكاملة ، ويتم ذلك من خلال المقابلات الشخصية والمقاييس النفسية المختلفة التى يقوم بها « المرشد المهنى » . فبعد تحليل العمل والعامل ، تتم عمليتى التوجيه المهنى والاختيار المهنى ، بتحليل طرفى المهنة يأتى دور التدريب (تدريب العامل على العمل الجديد الذى ينسب إليه) [٣٠] .

ولا يقتصر دور علم النفس الصناعى على وضع العامل فى المكان المناسب له من العمل ، ولكن تتعدى ذلك فيهتم أيضاً بدراسة عملية الاستهداف للحوادث، والعوامل التى تؤدى إلى زيادة الحوادث وكيفية الوقاية منها (الأمن

الصناعي) بالإضافة إلى ذلك يهتم علم النفس الصناعي بالروح المعنوية للعاملين ويعتبر أن ارتفاع الروح المعنوية للعاملين جزء هام من الكفاية الانتاجية ، كل هذا يفيد الارشاد النفسي الذي يطبق المبادئ العامة في علم النفس على المشكلات العملية في الصناعة والانتاج والتدريب من خلال « المرشد المهني » .

التوجيه والإرشاد النفسي وعلم النفس الجنائي:

من بين احتياجات المرشد النفسي حالات قد تكون متعلقة بمشكلات قانونية . ويهتم علم النفس الجنائي بدراسة العلة النفسية والاجتماعية وراء الجريمة . إن العلوم الجنائية الحديثة لا تخرج في الواقع عن كونها تطبيقاً للأساليب العلمية الحديثة ، لذا أصبح وجود واتاحة المعرفة العلمية عن الجريمة مرحلة ضرورية سابقة لتناول تلك المشكلة بالوقاية والمكافحة والعلاج وعلى قدر مضمون ومدى امكان تطبيق هذه المعرفة يتوقف مدى صلاحية وفعالية الأساليب التي يستخدمها المجتمع في التعامل مع مرتكبي الجرائم .

ويجد المرشد النفسي - في مجال الجريمة - نفسه أمام مجموعة من العوامل والمتغيرات المتشابكة المعقدة من الضروري التعرف عليها ، ووضع يديه على العلة النفسية الحقيقية دون تزييف من جانب (العميل) والذي يستخدم ميكانيزم التبرير لسبب جريمة ، وقد يكون هذا التبرير شعورياً أو لا شعورياً ، المهم في النهاية يجب ألا يؤخذ كلامه على أنه مصدر موثوق به ، فيما يختص بالمعلومات التي أدلى بها لأنه في الحقيقة يجهل هو الآخر العلة الأساسية أو السببية النفسية وراء سلوكه وعلى هذا يكون أمام المرشد الدقيق هدف التعرف على محددات السلوك وتحديد الظروف المصاحبة للانحراف ، ولا يتوقف اهتمام المرشد عند هذا الحد (التشخيص) بل يمتد ليشمل عمليتي الوقاية والتوجيه .

التوجيه والارشاد النفسي وعلم النفس الاكلينيكي :

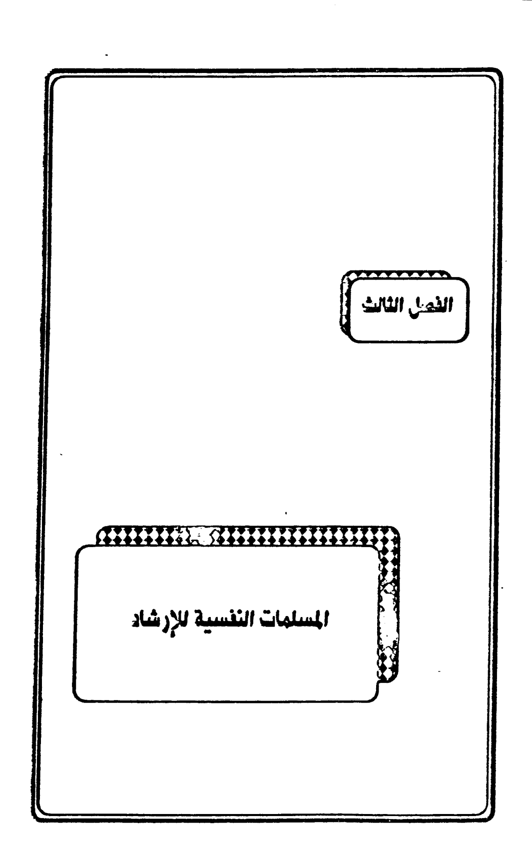
يهتم علم النفس الاكلينيكي بالفحوص النفسية مع اجراء الاختبارات السيكولوجية التي تساعد على تشخيص الحالة وتوجيه العلاج ، ويقوم بهذا الفحص متخصص نفسي اكلينيكي وهو في العادة ليس بطبيب ، ولكنه متخصص في المقاييس والاختبارات النفسية ويعاون الطبيب النفسي المعالج بإجراء تلك البحوث وتنفيذ بعض أنواع العلاج .

ويهدف علم النفس الاكلينيكي إلى وصف وشرح السلوك ، فهو يسعى عن طريق الملاحظة الدقيقة والقياس والتجربة التي تزودنا بالمعرفة التي تعني على فهم السلوك ، وأسباب هذا السلوك .

وعلم النفس الاكلينيكي هو في الأساس تطبيق للطريقة الاكلينيكية ، تشخيصاً وتنبؤاً وعلاجاً أي أن الاخصائي النفسي الاكلينيكي هو الذي يستخدم الاسس والتكتيكات مع غيره من الأخصائيين في الفريق الاكلينيكي (ومنهم المرشد النفسي والطبيب والأخصائي الاجتماعي وغيرهما) كل في حدود اعداده وتدريبه وامكانياته ، وفي اطار التفاعل الايماني بقصد فهم ديناميات شخصية العميل ، وتشخيص مشكلاته ، والتنبوء عن احتمالات تطور حالته ومدى استجابته لمختلف صنوف العلاج ، ثم العمل على الوصول بالعميل إلى أقصى توافق اجتماعي - شخصي[٣٦] ، [٣٧] .

والمرشد النفسي يسهم في تطوير كل من العلم والممارسة الاكلينيكية عن طريق التفاعل الخلاق بينه وبين باقي فريق العمل . ومن المهم على المرشد النفسي أن يعرف الحدود الفاصلة التي عندها يحيل الحالة إلى زميله الطبيب ، أو المعالج النفسي .



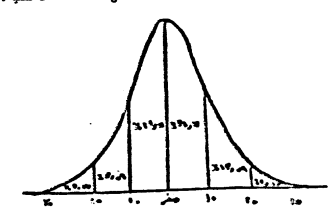

الفصل الثالث
المسلمات النفسية للإرشاد

المسلمات النفسية للإرشاد

أولاً : الفروق الفردية :

هناك حقيقة ثابتة لايمكن إغفالها فى عملية التوجيه والإرشاد النفسى ألا وهى الفردية ، إن التفرد هو السمة المميزة لكل فرد ، فالإنسان مخلوق فريد فى قوى الطبيعة ، ومن المستحيل أن نجد شخصين متشابهين تمام التشابه ، حتى التوائم المتطابقة ، والناس من تفردهم أشبه ببصمات الأصابع ، فمن المستحيل أن نجد بصمتين متشابهتين لشخصين مختلفين . إن الخاصية المميزة للإنسان هى فرديته ، وأنه يسلك فى مجاله الخاص فى الحياة وعلى طريقته الخاصة ، وأنه يخضع سلوكه لعوامل متعددة ، كالجينات أو التكوينات البيولوجية والفردية التى تختلف اختلافًا كبيرًا من شخص لآخر . هذا بالإضافة إلى اختلاف الظروف البيئية التى يعيش فيها ، وهذا كله من شأنه أن يجعل النمط مميزًا فريدًا لكل فرد ، ومعنى ذلك أن المعرفة فى مجال التوجيه والإرشاد النفسى لايمكنها بحال من الأحوال أن تغفل دراسة هذه الفردية طالما أن كل سلوك هو سلوك فرديًا بالذات [1] .

وقد أدى الاهتمام بدراسة الفروق الفردية إلى الاهتمام بدراسة السلوك المنحرف عن المتوسط فى المنحنى الاعتدالى ، ويتخذ المنحنى الاعتدالى المثالى مقياسا تقاس به نتائج المقاييس التى تحاول قياس الفروق بين الأفراد فى أى مجموعة ، إذ يتوقع أصحاب المقاييس النفسية أن تكون نتائج مقاييسهم قريبه فى توزيعها من هذا المنحنى المثالى وهو منحنى فرضى . إذ نفترض أن كل السمات فى البشر تتوزع فى درجاتها بين الأفراد تبعا لهذا الشكل رقم (٢٢) .



الشكل رقم (١)

يبين نسبة تكرار الحالات تحت المنحنى الاعتدالى

وتبعًا لهذا المنحنى تتركز معظم الحالات فى الوسط وتقل تدريجيًا كلما اتجهنا نحو الطرفين ، فتوجد نسبة ٦٨ ٪ من الحالات تحت المنحنى فى الوسط فى حدود + ١ ، - ١ درجة معيارية عن المتوسط ، بينما تقع نسبة ٩٥ ٪ من الحالات فى حدود + ٢ ، - ٢ درجة معيارية ، بينما تقع نسبة ٩٩ ٪ من الحالات فى حدود ٢,٥ درجة معيارية موجبة وسالبة كما يبين من الشكل (١) .[١٢]

هذا وقد ظهرت آراء حول العوامل المؤثرة فى الفروق الفردية وطبيعتها فقد نشأت فى البداية وجهتان متقابلتان من النظر : الأولى ترى أن الفروق الفردية ترجع للعوامل الوراثية التى تحدد ذلك بشكل قاطع يصعب معه القول بأى عوامل مؤثرة أخرى ، فيرى أصحاب وجهة النظر التى تتحيز للعوامل الوراثية أن الفروق الفردية هى حقائق بيولوجية موروثة ، وإن الأفراد يخلقون مختلفين فى سماتهم المختلفة العقلية والجسمية والشخصية والانفعالية ، وإنه لامجال لتغيير هذه السمات التى ولد بها الفرد بتأثير العوامل البيئية .

أما وجهة النظر المقابلة فتحيز للعوامل البيئية ، وترى أن التفاوت فى الظروف والخبرات البيئية المتنوعة التى يمر بها الأفراد وما يرتبط بها من أساليب مختلفة للتنشئة الاجتماعية من شأنها تنمية استعداداتهم الكامنة وتوجيهها فى مسارات محددة ، ولكن مع تزايد الدراسات الواقعية التى أجريت وتنوع أهدافها وعيناتها ومناهجها برزت وجهة نظر ثالثة أكثر إعتدالاً ومنهجية ، ترى أن الفروق الفردية ما هى الإنتاج للتفاعل بين العوامل الوراثية البيئية بحيث لانستطيع القول بأن الفروق الفردية تتحدد بعوامل وراثية فحسب ، ولا بعوامل بيئية فحسب ، ولكن تتحدد من خلال التأثيرات النسبية والتفاعل بين العوامل الوراثية كإستعدادات كامنة وبين العوامل البيئية بما تضفيه من الظروف والفرص المتاحة أمام الأفراد .فكلاهما يساهم فى احداث ظاهرة الفروق الفردية ، وإن مبدأ الفروق الفردية ينطبق على جميع مظاهر السلوك الإنسانى الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى ... الخ .

وبما أن عوامل الوراثة والبيئة لايمكن أن تكون متماثلة لفردين بأى حال من الاحوال ، فهذا يؤكد أن لكل فرد طابعة الفريد والمميز .

ومجمل القول فإن المرشد النفسى يجب أن يدرك أن لكل عميل استعداداته وقدراته وميوله واتجاهاته الخاصة ، ويجب أن يتقبل اختلاف المستويات بين الأفراد كحقيقة واقعية وفقًا لمبدأ الفروق الفردية .

ثانيا : مطالب النمو :

ويقصد بمطالب النمو الحاجة التى تظهر فى فترة معينة من حياة الإنسان ، فإذا تمكن الفرد من إشباعها شعر بالسعادة والارتياح وإذا فشل فى إشباعها شعر بالشقاء والضيق ، وعدم إشباع احد المطالب يؤثر على إمكانية إشباع المطالب الاخرى ، وتعتمد مطالب النمو على ثلاثة مصادر تتفاعل معًا لتحدد لكل فرد مطالب نموه وهى :

١ - التاريخ التطورى العضوى للفرد وهو أهمها .
٢ - النمط الثقافى الاجتماعى الذى يعيش فى وسطه الفرد .
٣ - المستوى الذى يحدده الفرد لطموحه وقيمته الاجتماعية .(٣٢) ، (١٥)

ولكى يتضح مفهوم مطالب النمو نقدم أهم المطالب الرئيسية للنمو خلال مرحلة الطفولة لكى تكون دليلاً للمرشد النفسى الذى يتعامل مع هذه المرحلة وهما :

تحقيق الصحة الجسمية

ونقصد بها التوافق التام بين الوظائف الجسمية المختلفة ، مع القدرة على مواجهة الصعوبات العادية المحيطة بالفرد مع الاحساس الإيجابى بالنشاط والقوة والحيوية » .(٢٩)

والمقصود بالتوافق التام هو أن تعمل أجزاء الجسم متعاونة لصالح الجسم كله وإلا نشأت حالة مرضية ، تختلف فى شكل ومدة بقاءها بإختلاف نوعها وظروفها ، فإذا زاد أو قل نشاط غدة من الفرد عما يتطلبه الجسم كله كوحدة أدى ذلك إلى حالة مرضية ، فزيادة نشاط الغدة الدرقية مثلاً عما يستدعيه الاتزان الكلى لمجموع نشاط الفرد يترتب عليه عادة الحالات المرضية التى تتضح فى بروز العينين وسرعة التنفس وتتابع ضربات القلب ، والحساسية الشديدة فى الناحية الانفعالية ، كما أن نقص الافراز فى الطفولة يسبب حالة من الضعف العقلى والقزامة أو القصاع .

كذلك تتضمن الصحة الجسمية قدرة الجسم على مواجهة الصعوبات العادية التى تحيط بالفرد ، فيجب أن يكون بحيث يقاوم التغيرات المألوفة فى درجة الحرارة مثلا ، وأن يكيف نفسه لتغيرات فى التغذية ومواعيدها وألوانها . . . إلخ .

هذا بجانب الاحساس الإيجابي بالنشاط والقوة والحيوية موجود وهذا الاحساس يدل الفرد على تمتعه بالتوافق ، رغبات هذا الاحساس يدل على حاجته إلى القيام بإعادة هذا التوافق .

وطريقنا إلى تحقيق الصحة الجسمية للطفل يكون عن طريق نمو واستغلال الإمكانيات الجسمية إلى أقصى حد ممكن ، وتكوين عادات سليمة من الغذاء والنوم والتريض والوقاية الصحية ، وتعلم المهارات الحسية الضرورية للنمو السليم وحسن المظهر الجسمي العام .

تحقيق الصحة العقلية والنفسية :

ويقصد بها : « الشرط أو مجموع الشروط اللازم توافرها حتى يتم التكيف بين الفرد نفسه ، وكذلك بينه وبين العالم الخارجي تكيفا يؤدى إلى أقصى ما يمكن من الكفاية والسعادة لكل من الفرد وللمجتمع الذى ينتمى إليه » .

وهذا التعريف يؤكد فكرة العلاقة بين الفرد وبيئته كما يتضمن ضرورة إيقاظ القدرات العقلية الطبيعية عند الفرد واستغلالها إلى أقصى حد مستطاع يؤدى إلى سعادة الفرد وسعادة غيره ، وبهذا نصل إلى تطابق تام بين الغايات النهائية للتربية وغايات الصحة العقلية .[٢٩]

وطريقنا إلى تحقيق الصحة العقلية للطفل يكون عن طريق : تحصيل أكبر قدر ممكن من المعرفة والثقافة العامة ، وعادات التفكير الواضح ، نمو اللغة وسلامة التعبير عن النفس ، تنمية الابتكار وتنمية مهارات جديدة ، تقبل الذات والثقة بالذات ، تقبل الواقع وتكوين اتجاهات وقيم سليمة ، التقدم المستمر نحو السلوك الأكثر نضجًا ، والمشاركة الخلاقة المسئولة في الأسرة والجماعات

الأخرى ، الاتصال والتفاعل السليم فى حدود البيئة ، الاستمتاع بالحياة ، توسيع دائرة الميول والاهتمامات والهوايات ، تنمية المهارات الاجتماعية التى تحقق التوافق الاجتماعى السوى ، تحقيق النمو الأخلاقى والدينى ، النمو الانفعالى إلى أقصى درجة ممكنة ، إشباع الغرائز فى حدود المشروع ، تحقيق الدوافع للتحصيل والنبوغ والتفوق ، إشباع الحاجات مثل الحاجة إلى الأمن والانتماء والمكان والتقدير ، والحب والمعرفة والنجاح والتوفيق والحرية والاستقلال .... إلخ .[٧]

ثالثا : الشخصية ومحدداتها

تفيد الشخصية أولاً وجود كائن مشخص كما تعنى كلمة الشخصية وحدة متكاملة متضمنة ما فى الشخص من صفات ومميزات وخصائص جسمية وعقلية ، ونظرة الشخص إلى ذاته . كما أن الشخصية لاتقتصر على ما يبدو به الشخص بل تتناول الجوانب العميقة التى قد يتجلى أثرها فى السلوك أو التى تكتشف بالاختبارات ووسائل الدراسة النفسية وغيرها .

ولاتصدر أنواع النشاط المختلفة عن الإنسان مستقلة بعضها عن بعض بل إنها تصدر جميعًا فى صورة متناسقة عن شخصية واحدة متكاملة . وتتكون شخصية واحدة متكاملة . وتتكون شخصية الإنسان نتيجة تأثير كثير من العوامل ، وهى تمر بكثير من مراحل النمو ، وقد تكون الظروف التى ينشأ فيها الفرد حسنة فتنشأ شخصية سوية ، معتدلة ، متزنة ، متواضعة ، وقد تصاب الشخصية ببعض أنواع الاضطراب فتختل ، أو تنحرف أو يصيبها الشذوذ ويعتبر مفهوم الشخصية من المفاهيم الحيوية والتى اختلف حولها كثير من العلماء ، ومن هنا نجد أنه لايوجد اتفاق على تعريفها بل ونال المفهوم اهتمامًا كبيراً من دراسات علم النفس ، وقد تعددت مفاهيم الشخصية تبعًا لتعدد وظائفها وتباين دعائمها واتساع وكثرة مكوناتها ومقوماتها ، فقد استخلص

(البورت) من مسح شامل للدراسات فى مجال الشخصية قرابة خمسين تعريفًا مختلفا صنفها إلى عدد من الفئات الواسعة .

إن تعريف الشخصية يعتمد على النظرية التى يعتنقها الباحث . فإذا أكدت نظريته فى الشخصية مفهوم التوافق أو التكامل جاء تعريف الشخصية متضمنًا لهذه المفاهيم بإعتبارها صفات الشخصية فالشخصية إذن تعرف بالمفاهيم التى تكون جزءًا من نظرية الشخصية التى يعتنقها الباحث ، إن الشخصية تتكون من مجموعة من القيم أو الألفاظ الوصفية التى تستخدم لوصف الفرد تبعًا للمتغيرات أو العوامل التى تحتل مركزًا هامًا فى النظرية التى يعتنقها صاحبها .

فعرف البورت الشخصية بأنها « ذلك التنظيم الدينامى الكامن فى الفرد الذى يتضمن مختلف النظم النفسية التى تحدد خصائصه السلوكية وتفكيره » .(٥٠)

بمعنى أن « الشخصية » هى التنظيم الدينامى فى الفرد لتلك الأجهزة الجسمية والنفسية التى تحدد طابعه الفريد من التوافق مع بيئته ويميل كثير من الباحثين إلى الأخذ بهذا التعريف الذى وضعه البورت لأنه يؤكد على أن الشخصية تنظيم دينامى ، ويكون التنظيم عادة ثابتًا ثباتا نسبيًا ، ولكنه مع ذلك قابل للتغيير نتيجة لتفاعل الدائم للعوامل الشخصية والاجتماعية والمادية التى يتعرض لها الفرد .

وأهم ما فى تعريف البورت هو أنه يؤكد على الوحدة النفسية الجسمية للفرد ، ويشير أيضًا إلى أن الأساليب السلوكية التى يتوافق بها الفرد مع البيئة فريدة أى خاصة بالفرد وتميزه عن غيره من الأفراد وبالتالى فهو يؤكد على أن لكل فرد طابعه الفريد والمميز .

والشخصية « هى تنظيم متكامل ودينامى للخصائص الجسمية ، والخصائص العقلية المعرفية ، والخصائص المعنوية ، والخصائص الانفعالية

الاجتماعيـة ، هذا التنظيم يتـضح فى تفاعل الفرد مـع الأشخاص الآخرين ، وفى الحياة الاجتماعية المبنيه على الأخـذ والعطاء ، والشخصية تتضمن الحوافز الفطرية والمكتـسبة ، والعادات والاهتـمامات والميول والعواطف والمثل والأفكار والمعتقدات ، كما تتضح فى علاقة الفرد مع وسطه الاجتماعى [٥٩] .

ونعرف - نـحن - الشخصيـة بأنها « وحدة الـفرد - الأصيلة - الجسـمية والنفسية والاجتماعية - والتى تعبر عـن طابعه الفريد والمميز ، وتؤثر فى جميع أشكال سلوكه الظاهر منها والباطن » .

ويتحتم علينا أن ندخل فى حسابـنا كل الجوانب التى تعبر عن وحدة الفرد إذا أردنا أن نكون فكرة عن شخصية فرد ما .

محددات الشخصية :

إن تكوين الشخصية يمكن النظر إلـيه فى ضوء محددات أربعة وما بينها من تفاعلات وهذه المحددات الأربعة هى :

(أ) المحددات التكوينية (البيولوجية) .

(ب) محددات عضوية الجماعة .

(جـ) محددات الدور الذى يقوم به الفرد .

(د) محددات الموقف .

فلا يمكن أن نغفل أهمية الجوانب البيـولوجية فى دراسة الشخصية فيذهب « روجرز » إلى أن إدخال المجال الـبيولوجى فى دراسة الشخصـية ، من شأنه أن يوسع أفقنا ونظرتنا لهذا المجال الجديد الذى لايزال فى المهد - مجال دراسة الشخصية - ويعتمد الاتجاه البيولوجى فى الـكثير من أفكاره من علم البيولوجيا وعلم الفسـيولوجيا وما يتصل بهما من نـظرتهما للشخصية وكيف تتكون وكيف تنمو وكيف تعدل .

ويركز أنصار الاتجاه البيولوجي فى دراسة الشخصية اهتمامهم على مجالات متعددة أهمها دراسة الوراثة ، ودراسة الأجهزة العضوية والعلاقة بين وظائفها وأنماط الشخصية ، ودراسة التكوين البيوكيميائى والفردى للفرد .

أما عن محددات عضوية الجماعة ، فتؤكد أن من الخصائص الأساسية للإنسان قدرته على التغير نتيجة لما يمر به من خبرات وتعلم ، وتتحدد شخصية الفرد وسلوكه ببيئته وثقافته التى نشأ فيها ، وقد قسم « لويس ثورب » البيئة إلى أقسام ثلاثة هى فى الحقيقة مترابطة بشكل وثيق ، وهذه الأقسام هى : البيئة الطبيعية ، والبيئة الثقافية ، والبيئة الاجتماعية .

وأما الدور الذى يؤديه الفرد فى الحياة فيشير إلى كل من الفرد والمحيط الاجتماعى الذى يوجد فيه ، فمفهوم الدور يسمح لنا بربط السلوك « المتوقع » من الفرد حسب سنه وجنسه وتخصصه المهنى والوظيفى . فالدور هو نوع متشكل من المشاركة فى الحياة الاجتماعية أو هو ببساطة كما عبر عنه « جوردون البورت » ما يتوقعه المجتمع من الفرد الذى يحتل مركزاً معيناً داخل الجماعة .

ويحدد كل مجتمع من المجتمعات الأدوار الاجتماعية التى يتوقع من أفراده القيام بها فى حياتهم العادية كدور الأب ، الأم ، دور الابن الأكبر ، دور الولد الذكر ، دور الأبنه (داخل الأسرة) وهذا التفاعل المتبادل بين الأدوار المختلفة يكون ما نسميه بإسم النظام الاجتماعى والأسرة .

فالطفل عندما يتعلم القيام بدوره فى الأسرة يتعلم فى الوقت نفسه الأدوار التى يقوم بها الأب والأم والأخوة الكبار ، فادوارهم متبادله مع دورة ، وهم بالنسبة له بمثابة نماذج يقوم بتقليدها وتحدث جميع هذه الأدوار أثراً هاماً فى عملية التطبيع الاجتماعى والتثقيف الذى يحتاج إليه فى حياته بعد ذلك .

والمحدد الرابع من محددات الشخصية هو محدد الموقف و ما أكثر المواقف التى يمر بها الفرد فى حياته ، وما أكثر تأثيرها في شخصيته ، بالطبع لايمكن النظر إلى الشخصية كما لو كانت مستقلة عن المواقف التى تمر بها أو توجد فيها ، فالموقف الذى يوجد فيه الفرد يلعب دوراً هامًا فى سلوكه ، فقد يكون الفرد قائداً في موقف وتابعًا فى موقف آخر ، رغم توافر شروط القيادة لديه فى كلا الحالتين .(٢٢)

رابعًا : دوافع السلوك الإنسانى

كل سلوك يصدر عن الفرد إنما هو مدفوع وغرضى ، ولايمكن التعرف على مظاهر السلوك الإنسانى إلا إذا عرفنا الدوافع التى وراءها . ولكى يفهم الإنسان غيره من الناس فهما صحيحا فإن الشرط الأساسى هو أن يبدأ بفهم دوافعهم ، وما يرمون إليه من أهداف . فالإنسان الذى يضحك أو يبكى يستطيع عادة أن يعين السبب النفسى الذى دعاه إلى الضحك أو البكاء ، وحينئذاك فهو يعين دوافعه وراء الضحك أو البكاء .

وهناك نوعان رئيسيان من الدوافع ، دوافع تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسيولوجية ، كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس ، وإلى تجنب البرد والحر والألم ، وهذا النوع من الدوافع لايتعلمها الفرد ولكنها موجودة فيه بالفطرة ، وهناك دوافع تأتى نتيجة نمو الفرد واتصالاته بالآخرين واحتكاكه بظروف الحياة العامة وما تقتضيه هذه الظروف ، مثل الحاجة إلى المكانة الاجتماعية ، وإلى النجاح وإلى الأمن ... إلخ . ويطلق على النوع الأول من الدوافع فى العادة اسم الدوافع الأولية ، والنوع الثانى اسم الدوافع الثانوية .

والدوافع الأولية لها خصائصها ، فهى : فطرية ، وعامة ، وتنشأ نتيجة لاختلال التوازن العضوى والكيميائى ، وبإشباعها يستعيد الفرد توازنه العضوى

والكيميائى كما أنـها تحافظ على بقاء الفرد والنوع . ومتى أشبعت الدوافع الأولية فإن الدوافع الثانوية تبدأ فى أن تحتل مكانتها فى توجيه سلوك الفرد عندما يهتم بإشباعها ويسلك نحو تحقيقها .

ويمثل البعض [1] للعلاقة بين الدوافع الأولية والثانوية فى شكل تنظيم هرمى تحتل قاعدته الدوافع الأولية ، ثم تأتى بعدها متجهة إلى قمة الهرم الدوافع الثانوية ، ووجود الدوافع الأولية فى قاعدة الهرم لايعنى أنـها أقل أهمية ، وإنما يعنى أنها الأساس وأنـها تتحكم فى ظهور الدوافع الثانوية بعد ذلك وفى عملها ، فالدوافع الثانوية لاتظهر ولاتعمل إلا إذا أشبعت الدوافع الأولية التى فى قاعدة الهرم .

واختلف العلماء فى تصنيفهم للدوافع ، فقال بعضهم بالدوافع الفطرية والمكتسبة ، وقال بعضهم بالدوافع الأولية والدوافع الثانوية وقال بعضهم بالدوافع المباشرة وغير المباشرة ، وتحدث البعض الآخر عن الدوافع الشعورية وغير الشعورية ، الخارجية والداخلية .... إلخ .

والواقع أن الدوافع كلمة شاملة للعوامل الفطرية والمكتسبة الشعورية واللاشعورية ، الخارجية والداخلية ، لكل ما يدفع إلى النشاط الحركى أو الذهنى وبالتالى تندرج معها جميع صور الدوافع التالية :

الرغبة : Desire = Wish

وتشير إلى الدافع الشعورى المحدد ، فنقول نرغب كذا - ونريد كذا - غير أن مدرسة فرويد تستخدم أحيانا كلمة رغبة لاشعورية أو رغبة مكبوتة ، ولذلك تعتبر « العقد » دوافع لاشعورية للسلوك ، وهى تعتبر دوافع بسبب ما تتضمنه من طاقة وجدانية مكبوتة تدفع السلوك وتوجهه جهات معينة .

الحافز : Drive

وهـــو دافع داخلـــى فطرى لايتضمن مـعنى الـشعور ولايفـيد التحـكم الإرادى ، والذين يستخدمون كلمة الغريـزة يرون فى الغريزة حافزا فطريا يدفع إلى أنواع معـينة مـن الـسلـوك تؤدى إلى أهداف معيـنة حتى ولو لم يعـلم بها الفرد ، فالحافز قريب من كلمة "Urge" أى الالحاج والضرورة .

الاندفاع : Impulse

ويتضمن معـنى الدفع المباشر دون تلكوء ودون تـوجيه إرادى أو تحكم فى التنبيه ، ولذا يستخدم اللفظ فى العمليات الفسيولوجية ، أو للسلوك الاندفاعى الذى نصـادفه فى بعـض الحالات المرضيـة ، كما تستخدمه مـدرسة التحـليل النفسى للسلوك الغريزى الصادر عن « الهو » فيكون قريبًا من الحافز .

الباعث : Incentive

وهو دافع خارجـى يؤثر على الدوافـع الداخلية ، فالجـوع حاجة أى دافع داخلى يختص بالنواحى البيولوجية ، أما الطعام فهو باعث ، أى دافع خارجى يثير الجوع ، كـذلك تعتبر أنواع الثواب والـعقاب بواعث خارجية تـثير الدوافع والحاجات الداخلية .

الميل - النزعة : Inclination

ويشـير عادة إلى المـيل الشعـورى ، ويعتبـر الاتجاه Attitude ميلا مكتسبا يوجه الفرد فى ظروف معينة وجهات خاصة .

الغريزة : Intict

وهى دافع أو حـافز فطرى وتـدخل الطاقـة الغريزيـة أو الليبـيدو فى عداد الحوافز أو الدوافع .

الحاجة : Need

وتعنى احتياج الكائن أو نقصه من ناحية ، ولذلك يستخدم بعض الأشياء الخارجية لسد حاجته فيكون الشيء الخارجي (كالطعام فى حالة الجوع) بمثابة الدافع الخارجي أو الباعث ، والحاجة وهى هنا (الجوع) الدافع الداخلى ، وتستخدم كلمة الحاجة عادة للدوافع الداخلية التى تدفع إلى سلوك يختص بالنواحى البيولوجية [٤٨] .

نظرية « ماسلو » فى الدوافع :

أشهر ما ساهم به « ماسلو » فى نظرية الدوافع هو تصنيفه للحاجات الإنسانية فى هرم متدرج أساسه الحاجات الفسيولوجية الأساسية ، وقمته الحاجة إلى تحقيق الذات ، ورى أنه إذا كان من الممكن أن ننسب سلوك الطفل إلى دوافع فسيولوجية فإنه من غير المعقول أن نفكر فى هذه الحاجات كدوافع لسلوك الراشدين ، فالكثير من تلك الحاجات النفسية لاتظهر إلا متأخرة فى الحياة ، وقال أنه يمكن أن نصور تلك الحاجات بشكل هرم متدرج تقع فى قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية وفى قمته الحاجات الثقافية العليا من حاجة إلى المعرفة وتحقيق الذات . ويعتمد الدور الذى تقوم به هذه الحاجات فى تقرير سلوك الفرد على مدى قربها أو بعدها من قاعدة الهرم . فأقوى الحاجات هى الحاجات الفسيولوجية ولايسعى الفرد إلى إشباع حاجات الحب والانتماء مثلا إلا بعد اشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة .

وقد اقترح ماسلو نظامين عامين للحاجات هما الحاجات الأساسية وحاجات ما بعد الأساسية .

والحاجات الأساسية تشمل :

١ - الحاجات الفسيولوجية كالطعام والشراب والهواء والجنس .

٢ - الحاجة إلى الأمن ، وهى التى تتضح فى جهود البشر لاحاطة أنفسهم بيئة اجتماعية منظمة ، لاتشيع الخوف والتهديد ، وإنما تشيع الاستقرار والاطمئنان .

٣ - الحاجة إلى الانتماء والحب ، وهى التى تدفعنا إلى إقامة علاقات ودية متبادلة وأن نصبح أعضاء فى جماعة .

٤ - الحاجة إلى كسب الاحترام والتقدير وهى التى تدفعنا إلى تكوين فكرة طيبة عن أنفسنا والتمسك بها ، واقناع الآخرين بأحقيتنا فى تقديرهم واحترامهم [٣٥] .

أما الحاجات التى أطلق عليها « ماسلو » ما بعد الحاجات الأساسية فهى كلها تأتى بعد الحاجات الأساسية ، ولن يحدث الاهتمام بها إلا إذا كانت الحاجات الأساسية مشبعة بقدر معقول ، وهذه الحاجات تشمل الدوافع الجمالية والمعرفية المرتبطة بفضائل الخير والحق واكتساب المعرفة وتذوق الجمال ، والنظام والتماثل ، وأعلى هذه الحاجات قدراً هى ميلنا إلى تحقيق الذات .

ويشير « ماسلو » إلى أن ظهور بعض تلك الحاجات يعتمد على اشباع بعضها الآخر ، وأن الحاجة التى لم تشبع تسيطر على الفرد وسلوكه بدرجة تجعل نظرته إلى الحياة مختلفة وتؤثر تأثيراً بالغا فى إدراكه وبالتالى فى سلوكه .

وتحكم الدوافع ضمن هذا الهرم علاقة ديناميكية كلية ، فالدوافع ليست متعاونة فيما بينها فحسب ، بل أنها تدفع الفرد إلى القيام بعمل معين وحين تشبع فإنها تختزل ، ولكنها ليست ساكنة ، بل إنها على استعداد للظهور عندما تسمح مرة . علاوة على ذلك فإن حاجات أعلى فى الهرم قد تطغى على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفسيولوجية حتى ولو لم تشبع .

نظرية فرويد في الدوافع :

يرى التحليل النفسى أن فى صميم كل شخص دوافع أساسية تمد وجوده النفسى بالقوة المحركة على مدى الحياة . والنفس الإنسانية تتميز بحاجة دائمة إلى تخفيف التوتر الناجم عن هذه الدوافع ، والذي يشعر به المرء على هيئة إحساسات بالضيق ، وحين يخفف هذا التوتر عن طريق النشاط الحركى يشعر المرء باللذة ، وبناء عليه فإن السلوك الإنسانى يبدأ بحالة من التوتر وينتهى بحالة من خفض التوتر (توتر - خفض توتر) .

والدوافع - فى رأى فرويد - تمثل ميلا فى المادة الحية إلى استرجاع حالة سابقة ، وهو يسلم بأنها كمية من الطاقة متحركة فى اتجاه معين ، فهى الممثل النفسى للمنبهات التى تصدر عن الكائن العضوى وتتغلغل فى النفس ، وهى فى الوقت نفسه مقياس للمطالب التى تفرضها على الطاقة النفسية صلة النفس بالجسم (١٦) .

ونظرة فرويد للدوافع نظرة غير محدودة بالنشاط الذاتى للفرد ، بل بنى تطوره للدوافع بالنظر فى أهدافها ، فهو يميز بين دوافع « الأنا » أو حفظ الذات ، ودوافع الحب والعدوان . ويذكر أن : « الرضا هو دائمًا ما تهدف إليه كل الدوافع ، ولايمكن تحقيق الرضا إلا بالقضاء على حالة التنبيه فى أصل الدافع ذاته » .

وقد أشار فرويد - مؤكدا ما ذكره غيره من علماء النفس - إلى صعوبة عد الدوافع أو وصفها بدقة ، فمن المستطاع مشاهدة آثارها وأنواع النشاط المترتب عليها ولكن يكون من المحال التحقق مما يكون وحدة دافعا ما - فيقول فرويد : « الدوافع موجودات أسطورية متعالية فى غموضها ، ونحن فى عملنا لانستطيع لحظة تجاهلها ، ولكننا لسنا على ثقة البتة من أننا نراها بوضوح » .

ويقسم فرويد الدوافع إلى قسمين كبيرين :

١ - « الليبدو » أو دوافع الحب . .

٢ - الدوافع العدوانية .

والليبدو : طاقة غريزة الحياة التى تتوزع بين الأنا « الليبدو النرجسى » والموضوعات أو الأشخاص « الليبدو الموضوعى » ، فهو من ثم « الطاقة » ، وتعتبر مقداراً كميا لايمكن قياسه حاليا ، الطاقة التى تدخل فى كل ما تتضمنه كلمة « حب » وجوهر ما نعنيه بالحب يتكون من الحب الجنسى الذى يستهدف الاتصال الجنسى ، بيد أننا لاننفصل عن هذا المعنى كل ماله أية حصة من اسم الحب ، من ناحية حب الذات ومن ناحية أخرى حب الوالدين والأطفال والصداقة وحب الإنسانية على وجه العموم ، بالإضافة إلى الولاء للموضوعات العينية والأفكار المجردة » . فمفهوم الحب عند فرويد ليس مقصوراً على منطقة الجنس ، بل يشمل كافة العلاقات الوجدانية بين الناس كما يشمل النرجسية أو حب الذات ، وهو يتضمن كل النوازع الوثابة التى تدفع إلى الحب أو إلى الخلق .

أما الدوافع العدوانية ، فتوفر الطاقة اللازمة للميل إلى القضاء على الحرمان « للميل التدميرى الأولى » وصور العدوان المرتد على الذات .

وتعبر قوة « الهو » عن الغاية الحقيقية لحياة الكائن العضوى ، وتنحصر هذه الغاية فى إشباع حاجاته الفطرية . ولايمكن وصف الهو بأنه يستهدف المحافظة على الحياة ولا اتقاء الأخطار باستخدام القلق ، فتلك مهمة الأنا الذى يجب عليه أيضا .ن يكشف أنسب الوسائل وأقلها خطراً للحصول على الاشباع مع اعتبار العالم الخارجى ، وقد يكون للأنا الأعلى مطالب جديدة ولكن وظيفته الرئيسية تظل تقييد الاشباعات .

إن هدف دوافع الحب ، إنشاء وحدات جديدة لاتفتأ تزيد حجما والاحتفاظ بها على هذا النحو ، ومن ثم فهدفها الربط ، أما هدف الدوافع العدوانية فهو على الضد : حل الروابط وبالتالى تدمير الأشياء ، ويمكن أن نتصور أن الغاية القصوى لغريزة التدمير هى رد الكائن الحى إلى الحالة اللاعضوية ولذا تسمى « غريزة الموت » ، وهذا يفسر معنى أن الغريزة تنزع إلى العود إلى حالة سابقا ، بما أن الحى متأخر فى الظهور عن غير الحى .

وفى الوظائف الحيوية تتعارض الغريزتان الأساسيتان أو تتحدان فعملية الغذاء تدمير للموضوع ، الغاية النهائية منه إدماجه ، والعملية الجنسية عدوان يرمى إلى أوثق اتحاد ، هذا الانسجام والتباين بين الغريزتين الأساسيتين يتجاوز نطاق الكائنات الحية إلى ميدان الكائنات غير الحية ، حيث القوتان المتعارضتان ، قوتا التجاذب التنافس .

وللتفاوت فى نسبة امتزاج الغرائز نتائج بينة ظاهرة ، فزيادة العدوان الجنسى زيادة مفرطة تحول المحب إلى قاتل من أجل اللذة الجنسية ، كما أن الانخفاض الشديد فى العامل العدوانى يجعل منه خجولا أو عنينا .

ويعمل الأنا الأعلى على تثبيت كميات كبيرة من الغريزة العدوانية داخل الأنا ، وتعمل ضد الذات على نحو تدميرى . وهذا أحد الأخطار الصحية التى يتقبلها الإنسان فى سبيل النمو الحضارى ، وكبح العدوان ضار بوجه عام ، فهو يعمل على الإهلاك . والشخص فى صورة الغضب يبين كيف يتم الانتقال من العدوان المقيد إلى تدمير الذات ، وذلك بتحويل عدوانه على ذاته ، فهو يجذب شعره أو يلطم وجهه بقبضته ، وهذه معاملة كان يود لو وجهها إلى شخص غيره [١٧] .

وحين يولد الطفل يكون نشاط الدوافع اللبيدية والعدوانية غير متفاصل ويتضمن النضج الانفعالى أن يكتسب المرء القدرة على مواجهة هذه الدوافع

بحيث يضطرد تكاملها وترحلها فى نطاق وظائف الشخصية ، بدلا من أن تظل فى صراع دائم ، والطفل مثلا يتعلم بالتدريج كيف يغير أو يحول وجهة ميوله العدوانية ، حتى لايضيع على نفسه فرص إشباع حاجته إلى حب الراشدين الساهرين على راحته ، والواقع أن هاتين المجموعتين من الغرائز لاتنفصلان أبدا ، فكل ما ندرس من دوافع غريزية مؤلف من أمزجة أو أخلاط من هذين الصنفين من الدوافع [١٦] .

ومن الصعب تفهم عمل الدوافع إن لم تنظر إليها فى علاقتها ببناء النفس بأسره ، فكل نسق من الأنساق النفسية الثلاثة (الهو والأنا ، والأنا الأعلى) مصدر من مصادر الطاقة النفسية اللازمة لعمل الشخصية ، والمعتقد أن الطفل يولد بدون أنا ، وأن وظائف الأنا المستقبلية تحتاج إلى طاقة ، ويستمد الأنا طاقته النفسية من الدوافع الرئيسية التى تصدر عن الهو ، ومن ثم قد تنبع الطاقة المنصبة فى الأنا وكذا الأنا الأعلى من الليبدو أو العدوان ، كما يمكن أن تتحول إليها ثانية ، ومن الجوهرى لكمال الصحة النفسية ألا يفقد الليبدو هذه المرونة التامة .

خامسا : الانفعالات والعواطف : EMOTIONS & SENTIMENT

أولا : الانفعالات :

الانفعال حالة تغير مفاجئ تشمل الفرد كله دون أن يختص بها جزء معين من جسمه ، إن هذه الحالة الانفعالية المفاجئة تزول بزوال المثير أو المنبه الذى أثارها .

فالانفعال سلوك أو استجابة ذات صبغة وجدانية لها مثيراتها ومظاهراتها ونتائجها ، أى وظائفها التى يعمل الانفعال على تأديتها ، ويعتبر الانفعال بوجه عام ، مظهرا لفقدان الاستقرار أو التوازن بين الفرد والبيئة كما أنه فى الوقت ذاته وسيلة لإعادة التوازن .

اما المنبه المثير للانفعال، الذى يكون بمثابة أخطاراً او تصورا أو غير ذلك ، كما يكون المثير للانفعال فى بعض الحالات داخليا بحتا كما فى حالات الاكتئاب ، ولكن الانفعال لايترقف على المنبه المثير له فحسب ولكن على الشخص المنفعل واستعداده وتكوينه وحالته الصحية والمزاجية وخبراته السابقة ، ومعنى أو قيمة المنبه بالنسبة له ، كما يترقف على جهازه العصبى عموما ، وعلى الغدد الصماء بالجسم وكيمياء الدماغ .

اما الانفعال من حيث هو استجابة ، فله جانب وجدانى شعورى ذاتى أو استبطانى ، ونقصد به « الخبرة الشعورية » ، وهو إحساس الشخص المنفعل بانفعاله سواء كان حبا أو خوفا أو غضبا ، وهذا الجانب الوجدانى هو الذى يميز حالة انفعالية عن حالة أخرى . وكثيراً ما تستخدمان كلمتى انفعال ووجدان كمترادفين ، فعندما يعرف الانفعال يشار إلى الخبرة الوجدانية ، وفى تعريف الوجدان يشار إلى الخبرة الانفعالية . وتطلق كلمة وجدان كذلك على أبسط أنواع الانفعال ، وهو الشعور الذاتى أو الجانب الانفعالى المصاحب لكل إدارك حسى ، وهو الاحساس بالارتياح أو الرضا أو السرور أو شعوراً بكل ذلك ، وهو ما يسمى وجدانا ومن ذلك يحكم الإدراك الحسى على المنبه حكما ضمنيا ، بأنه ملائم أو سار أو بأنه مكدر وغير ملائم .

وللانفعال جانب فسيولوجى داخلى وجانب بدنى خارجى ، أما عن الجانب الفسيولوجى فنقصد به الحالات العضوية المصاحبة للانفعال وتتناول الجهاز العصبى ، وأعضاء الاستجابة التى يعصبها كالغدد والجهاز الدورى والأحشاء وغيرها ، بعضها بالتنبية والبعض الأخر بالكف

وقام كانون Cannon العالم الفسيولوجى ، بدراسة التغيرات الفسيولوجية الملابسة لأنواع الانفعال المختلفة كالخوف والغضب والتهيج الجنسى والارتباك الناشىء عن عدم القدرة على اتخاد رأى حاسم ، وتوصل إلى ان أهم هذه

التغيرات الملابسة : تغير فى التوتر العضلى وعلى الأخص توتر العضلات الملساء ، ثم تغير فى الافرازات ثم فى الجهاز الدورى والجهاز التنفسى ، أما التغيرات الكيميائية فأهمها تغير فى سكر الدم ، وغير ذلك من الأحداث التى تأتى كأثر لتنبيه الجهاز العصبى السمبتاوى والغدد الصماء ، وتدل الدراسات الحديثة على قيام تغيرات فى التوازن الكهربائى بين الخلايا وما يحيط بها من سوائل .

وتتميز هذه الأحداث جميعا بصفات مشتركة :

* يستفيد الفرد من هذه التغيرات نشاطا يبدو فى سلوك الهرب أو الهجوم .

* تؤثر هذه الأحداث على جميع أجهزة الجسم بحيث يحدث فيها خلل مؤقت فى الوظائف .

إذا لم تصرف هذه التغيرات الفسيولوجية عن طريق نوع من النشاط فتبقى دوما أو سوف تتبعها ألوان أخرى من التغيرات . ومثال ذلك اضطراب التوازن الهرمونى وما ينشأ عنه من اضطراب الجهاز الحركى للأوعية نتيجة لتنبيه شديد ومستمر فى الغدد الادرينالية والدرقية ، وتمدد المرىء نتيجة لتقبض عضلات القلب المستديم وما يتبع تمدد المرىء من اضطراب التغذية .[٤٢]

أما عن أن للانفعال جانب بدنى خارجى فهذا نلاحظه من التعبيرات والحركات المصاحبة للانفعال وهى التى تعطى للمنفعل صورة نستشف منها نوع الانفعال الذى يعانيه ، والتى تضعه فى وضع مناسب للتصرف اللازم ، ويظهر ذلك فى ملامح الوجه وهيئة البدن ونبرات الصوت .

يصاحب الانفعال جانب سلوكى أو نزوعى ، وهى الاستجابة التي يقوم بها الفرد تجاه المنبه المثير للانفعال ، كالهرب فى حالة انفعال الخوف ، والقتال

فى حالة انفعال الغضب ، إلى غير ذلك من استجابات يواجه بها الفرد المثيرات المسببة لانفعالاته .

ومن شأن هذا الجانب السلوكى للانفعال أن يعيد للفرد توازنه واستقراره ، ويعود الفرد إلى هدوئه ومزاولة نشاطه العادى من جديد .

نمو الانفعالات :

تلعب الرغبة دورها فى إثارة الانفعال ، ولما كانت رغبات الطفل عنيفة لاتقبل تأجيلا فإنها تثير الانفعال بسرعة وشدة . أما عندما ينضج فإن شدة رغباته تقل لتعددها ويصبح قادرا على ضبطها فيقل سرعة وشدة الانفعال فى سلوكه .. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن علاقة الطفل بعالمه تتميز بطابع انفعالى واضح إذ أن ما يكون ذا نفع له ما يثير مشاعر الحب فى الوقت الذى تثار فيه مشاعر الكراهية إذا ما تعرض من عالمه للاحباط .

بدراسة الانفعال لدى الحيوانات تبين أن الحيوانات الدنيئة لاتبدى أى انفعال بل تستجيب مباشرة للمثيرات ، وكلما ارتقت الحيوانات وارتقى جهازها العصبى أصبحت أقدر على التعبير الانفعالى كما هو لدى القردة العليا ، وهذا ما نعلمه فى نمو الجهاز العصبى المركزى ، إذ يزيد من قدرة الكائن الشعور بحالته أى بالانفعال ، فعلى قدر رقى الجهاز العصبى ينشط الشعور ويظهر الانفعال..

اما بالنسبة للطفل فإن ارتباطه بالجانب الحيوى أشد من ارتباط الراشدين ولكنه مع ذلك ارتباطا يختلف عن ارتباط الحيوان ، فسرعة نمو العمليات الشعورية تجعل الانفعال أكثر وفرة منه لدى الراشد ولدى الحيوان . فلارتباطه بالجانب الحيوى مع سرعة شعوره تكون المرحلة المبكرة من حياته وافرة الانفعال . لذلك يعبر الجانب الحيوى لديه عن نفسه بالانفعال أكثر من التعبير

السلوكى المباشر الذى نلاحظه لدى الحيوان ، كما يزيد التعبير الانفعالى لديه عن مثيله لدى الراشد حيث يكون التفكير هو نمط الاستجابة الغالب على الراشد ، وهو ما يفتقده الطفل فى سنواته الأولى .

ولكن ، كيف تنمو الانفعالات ؟ .. ومتى تتمايز ؟..

اتجه اهتمام علماء النفس إلى دراسة الانفعالات الموجودة عند الأطفال فى فترة حياتهم الأولى عقب الولادة ، وانتهت جميع هذه الدراسات التى اجريت فى هذا الموضوع إلى أن جميع المنبهات الشدية أو المفاجئة تثير فى الطفل الرضيع استجابة انفعالية واحدة هى عبارة عن حركة عامة غير منظمة تشمل معظم بدنه ، فتتحرك ساقاه وذراعاه حركات سريعة غير منظمة وتنقبض أصابع يده ويضطرب تنفسه وتتقلص عضلات وجهه ، وقد يصرخ الطفل أو يبكى ويمكننا أن نصف هذه الاستجابة الانفعالية باختصار بأنها حالة من « التهيج العام غير المنظم وغير المتميز » ، ثم تأخذ الانفعالات الأخرى فى الظهور والتميز فيما بعد . وحينما ينمو الطفل تبدأ حالة التهيج العام فى التميز وتتخذ صورا مختلفة وتأخذ فى الظهور بالتدريج بعض التعبيرات الانفعالية المتميزة .

ففى حوالى الشهر الثالث يتميز من حالة التهيج العام انفعالان مختلفان ، هما السرور والضيق ، مع بقاء التهيج العام كاستجابة عامة .

وخلال الشهور الثلاثة التالية ، أى فى حوالى الشهر السادس تتميز فى انفعال الضيق ثلاثة انفعالات متباينة هى الخوف والغضب والتقزز وعند بلوغ الطفل عامة الأولى تتمايز المجموعة الأولى الخاصة بالسرور فيظهر انفعالان جديدان هما البهجة والحب ، وفى خلال الشهور الستة الأولى من عامة الثانى يتمايز الحب إلى حب موجه للكبار وحب موجه للصغار ، كما يتمايز الشعور بالضيق إلى شعور بالغيرة . ولايزيد على ذلك فى الأشهر الستة التالية أكثر من انفعال آخر وهو انفعال الفرج .

ويتقدم الطفل فى العمر يؤدى إلى نشوء انفعالات مختلفة باختلاف دوافعه .

ويؤثر كل من النضج والتعلم فى نمو الانفعالات . غير أن حدوث نمو الانفعالات على نسق واحد تقريبًا عند الأطفال فى سنى المهد يؤكد بأن النضج هو العامل الأساسى الذى يؤثر على نمو الانفعالات فى الفترة المبكرة من حياة الطفل . وكلما تقدم الطفل فى العمر كان أثر التعلم أكثر وضوحا فيتعلم حين يكبر كيف يعدل انفعالاته وكيف يضبطها ويسيطر عليها . فالطفل الصغير قد يظهر انفعال الغضب ويثور لأتفه الأسباب ولكن يتعلم حينما يكبر كيف يضبط انفعال الغضب فى كثير من المواقف التى كانت تثيره من قبل .

طرق اكتساب الانفعالات :

الانفعالات أنماط سلوكية مكتسبة ، يتعلمها الفرد كما يتعلم معظم أنماط سلوكه ، وهناك ثلاث طرق رئيسية يتم عن طريقها اكتساب وتعلم الاستجابات الانفعالية . . وهى :

* التقليد والمحاكاة .
* الاقتران الشرطى .
* الفهم والإدراك .

يلجأ الطفل عادة إلى تقليد سلوك الكبار ومحاكاتهم ، وخصوصًا المقربون منهم كالأم والأب والأخوات ، وكذلك الأفراد المحيطون بهم ، وعن طريق تقليد الكبار يتعلم الأطفال بسرعة الاستجابات الانفعالية التى تظهر عادة على سلوكيات الكبار تجاه المواقف المختلفة .

كذلك يتعلم الطفل أن يستجيب بانفعالات معينة تجاه مثيرات كانت محايدة بالنسبة له لا تثير انفعالا معينا لديه فى الأصل ، ونتيجة لاقترانه بمثير آخر لديه

بالفعل قوة استدعاء الاستجابة الانفعالية ، وبتكرار ظهور المثير المحايد مع المثير الطبيعى ، يكتسب المثير المحايد صفة وخاصية المثير الطبيعى ويصبح قادراً على استدعاء نفس الاستجابة الانفعالية .

ولتوضيح هذه الطريقة فى تعلم الانفعالات سنعرض للتجربة التى قام بها « واطسون » ليؤكد عملية الاقتران فى تعلم الانفعالات .

قدم واطسون فارا أبيضًا إلى طفل صغير يبلغ من العمر احد عشر شهراً فلم يخف الطفل منه بل داعبه ومد يده إليه ليسلمه ، وما كادت يد الطفل تلمس الفار حتى قرع العالم « واطسون » قطعة من الحديد من وراء الطفل فصدر صوت شديد خاف منه الطفل ، ولما تكررت هذه العملية عدة مرات ابتدأ الطفل يخاف من الفار ، فكلما قدم الفار له بعد ذلك خاف منه وابتعد عنه ، وهكذا برهن « واطسون » على أن الطفل قد تعلم الخوف من الفار وهو لم يكن يخافه من قبل هذه التجربة ولكن لاقترانه بمثير يخافه الطفل (الصوت العالى المفاجئ) أصبح يثير لديه انفعال الخوف .

وعلى هذا النمط يمكن أن يتعلم الفرد كثيراً من المخاوف فإذا حدث انفعال الخوف لأى سبب من الأسباب التى تستدعى الخوف ارتبط انفعال الخوف ببعض الأشياء الخارجية التى كانت موجودة أثناء حدوث الانفعال بحيث تكتسب هذه الأشياء القدرة على إثارة انفعال الخوف فيما بعد وتسمى هذه الطريقة التى يتعلم بها الفرد كثير من انفعالاته بالاقتران أو الاشتراط .

هذا ، ويتعلم الفرد أيضًا بعض انفعالاته عن طريق الفهم والإدراك وتتوقف هذه الطريقة على مدى معرفة الفرد وفهمه لما قد يترتب على موقف معين من نتائج ، هذا الفهم يساعد فى تكوين الاستجابة الانفعالية ، فالخوف مثلا من النار أو الحيوانات المفترسة أو أسلاك الكهرباء المكشوفة .... إلخ ،

ثم نتيجة لفهم وإدراك الفرد لخطورتهم وهكذا يكتسب الفرد عديد من الانفعالات السارة وغير السارة نتيجة للفهم وإدراك النتائج والمترتبات .

طرق السيطرة على الانفعالات :

مما تقدم يتضح لنا مدى خطورة الانفعالات النفسية الشديدة على كل من الصحة النفسية والجسمية للفرد . لذلك وجب على كل إنسان أن يتعلم كيف يضبط ويتحكم في انفعالاته ، حتى لايدع نفسه نهبا لكثير من الانفعالات الشديدة التي قد تنتابه من حين لأخر ولأتفه الأسباب . فليس من الحكمة في شيء أن يستسلم الإنسان للعديد من المخاوف التي لامبرر لها منطقيا . وليس من الحكمة أيضًا أن يسترسل الإنسان في الغضب لكل أمر لايوافق هوى في نفسه ، كما أنه ليس من الحكمة أيضًا أن يسترسل في انفعال الضحك بمبرر وبدون مبرر . فلايصح للإنسان أن ينقاد لانفعالاته المختلفة انقيادا أعمى ، دون أن يحاول أن يحكم عقله فيها . ويستطيع الإنسان بشيء من التدريب والمران ، وبشيء من الصبر والأناة ، وبشيء من العقل والروية ، أن يتعلم كيف يضبط ويتحكم في انفعالاته ويسيطر عليها .

ونورد فيما يلي بعض الاقتراحات العامة التي قد تساعد على تعلم ضبط الانفعالات على وجه العموم [٣٩] .

قواعد عامة للسيطرة على الانفعالات :

١ - فرغ الطاقة الانفعالية في أعمال مفيدة :

يولد الانفعال طاقة زائدة في الجسم ، ومن المفيد أن يستغل الإنسان هذه الطاقة في القيام ببعض الأعمال النافعة والمفيدة ، بقصد التخلص من هذه الطاقة . ومن ثم تعود إليه راحة البال وهدوء النفس .

٢ - حول انتباهك إلى أشياء أخرى :

قيام الإنسان ببعض الأعمال النافعة حيال الانفعال ، لايخلعه من طاقته الانفعالية فحسب ، بل يحول انتباهه إلى أشياء أخرى ، بما يعينه على التخلص من الانفعال ويصل به إلى حالة الهدوء النفسى .

٣ - حاول إثارة استجابات معارضة للانفعال :

ينجح بعض الناس فى التخلص من الخوف إذا لجأوا إلى استجابات أخرى تقاوم انفعال الخوف ، وبذلك يزول الخوف تدريجيا .

٤ - ابعث حالة من الاسترخاء فى بدنك :

فى حالة الانفعال يحسن أن يدرب الإنسان نفسه على أن يبعث فى بدنه حالة من الاسترخاء العام ، مما يعمل على تهدئة حالة الانفعال .

٥ - تعلم أن تنظر إلى العالم نظرة مرحة :

تعلم أن توجه نظرك إلى المواقف التى تثير فيك انفعالات الاستبشار والسرور ، هذا يهون على نفسك المواقف الانفعالية الشديدة .

٦ - تجنب البت فى أمورك الهامة فى أثناء الانفعال :

الانفعال يحجب الإدراك ويعطل التفكير ، لذلك فإنه من الخطأ إصدار الأحكام الهامة حينما يكون الإنسان فى حالة انفعال تجنبا للأضرار التى قد تلحق به .

٧ - تجنب المواقف التى تثير انفعالك :

إذا عجزت عن ضبط انفعالك فى بعض المواقف فيحسن بك أن تحاول تجنب هذه المواقف [٣٧] .

ثانيا : العواطف :

العاطفة عبارة عن تركيبة انفعالية (تجميع بعض الانفعالات الموجودة أصلا في نفس الفرد) ، هذه الانفعالات تنتظم فيما بينها ، ثم تدخل في تركيب جديد ، لم يكن موجودا من قبل ، إن هذه المجاميع الجديدة تكسب الحياة الانفعالية المستقبلة قدراً من الانسجام ، وقد تتجمع من جديد من مجاميع أوسع ، وهذه بدورها حين تتجمع ثانية في نظام واحد شامل متناسق تكون ما نسميه بالشخصية ، إن العواطف الثابتة تعطي الحياة الوجدانية نظاما واتساقا نحو أهداف بالذات .

فالعواطف تلعب دوراً هاما في حياة الإنسان ، وهي مصدر دوافعنا وجهودنا ، إن العواطف تعمل دائمًا على أن تنظم الانفعالات لدى الفرد فلو ترك إنسان ما دون تنظيم لانفعالاته ، أصبحت حياته مهوشة ، لا انسجام فيها ، كما أن للعواطف أهمية في توجيه السلوك [٤٤] ، فلو تأملنا عاطفة الأم نحو طفلها ، وكيف تصوغ هذه العاطفة حياتها وتشكلها وكيف تحدد كل سلوكها وتحفظ هذا السلوك من أجله ، وحتى آخر لحظة من لحظات حياتها وكيف تتحمل المتاعب والصعاب في سبيله دون أن تشكو مرة ، لو تأملنا هذا لأدركنا معنى العاطفة .

والعواطف مكتسبة بالخبرة (وإن كان لها أساس فطرى) وتتعلق العواطف بالقيم (الحق والجمال والخير) ، فتظهر العاطفة الذهنية عند الحكم على الأمور بالتصديق أو التكذيب ، وتتجلى العاطفة الخلقية في حكمنا على الأمور بالخير أو الشر ، كما تبدو العاطفة الجمالية في الحكم على الأشياء والأمور من حيث حسنها وقبحها ، وقد يكون موضوع العاطفة شخصا أو شيئا حسيا أو يكون مجردا [٤٨] .

وتتطور العواطف مع نمو الفرد واتساع خبراته ، فالموضوع أو الشخص الذى بتكراره يرتبط بخبرات سارة تتكون حوله عاطفة حب ، والموضوع أو الشخص الذى بتكراره يرتبط بخبرات مؤلمة تتكون حوله عواطف الكراهية .

وكلما كانت عواطف الفرد متسقة ومتناغمة كلما دل ذلك على تكامل الشخصية وسوائها ، أما إذا كانت العواطف متناقضة دل ذلك على اضطراب الشخصية وانحرافها .

سادساً: الاتجاهات والقيم:

الاتجاهات: Attitudes

لكل منا اتجاهات توجه سلوكه فى مواقف معينة سواء كانت المواقف متصلة بأمور دينه أو عمله أو طرق تعامله مع الناس أو نشاطه أو نظرته إلى فرد أو مؤسسه أو أمة أو جماعة من الناس.. إلخ (٣٧) .

وينظر علماء النفس إلى الاتجاه على أنه استعداداً وجدانى مكتسب ثابتا نسبيا ، يحدد شعور الفرد وسلوكه ازاء الموضوعات ، من حيث تفضيلها . وقد يكون هذا الموضوع قراراً أو فكرة أو مبدأ أو نظاما اجتماعياً أو قيمة (٣٨) .

كما أن العلماء يصنفون الاتجاهات إلى اتجاهات موجبة وأخرى سالبة ، وذلك وفقا لنوع الاستجابة الصادرة بالاقبال كانت أو بالنفور كما قد تكون الاتجاهات نوعية أو عامة ، قوية أو ضعيفة .

تعاريف الاتجاه:

تعددت تعاريف الاتجاهات ، فعرفها بالدوين Baldwin بأنها « الاستعداد للقيام بعمل ما » ، ويعرفها بوجاردوس Bougardous بأنها « النزعة للتصرف سواء إيجابا أو سلبا لوضع ما فى البيئة التى تحدد قيما إيجابية أو سلبية لهذا التصرف » .

أما موررجان Morgan فيذكر أن « الاتجاه هو موقف عقلي يوجه السلوك نحو خبرة جدية متأثرة بالخبرات السابقة » .

ويعرف البورت Alport [٥٠] الاتجاه بأنه « حالة من حالات التهيوء العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة وتؤثر تأثيراً ديناميكيا هاماً وموجها » (استجابات الفرد نحو الموضوعات والمواقف المختلفة .

ويعرف « بورنج ولانجفيلد » Boring and Langfelt [٥٣] الاتجاه بأنه الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد .

أما « شيف » Chave [٥٨] فيرى أن « الاتجاه مركب من الأحاسيس والرغبات والمعتقدات والميول التي كونت نمطا مميزا للقيام بعمل ما أو الاستجابة نحو موقف محدد بفضل الخبرات السابقة المتنوعة » .

وعرف ترياندیس Triandis [١٧] الاتجاه بأنه فكرة مشبعة بالعاطفة تميل إلى تحريك السلوك نحو فئة معينة من المواقف ويرى أن للاتجاه ثلاث مكونات . مكون عقلي ، ومكون وجداني ، ومكون سلوكي .

أما « عباس عوض » [٢٧] فيعرف الاتجاه بأنه « استعداد وجداني مكتسب ، ثابتا نسبيا ، يحدد سلوك الفرد ومشاعره ازاء الأشياء أو الأشخاص أو الجماعات أو الموضوعات يفضلها أو يرفضها ، أو نحو فكرة الفرد عن نفسه .

أما « نحن » ، فنعرف الاتجاه بأنه :

« استعداد مكتسب مشبع بالعاطفة يحدد سلوك الفرد إزاء المواقف والموضوعات والأشخاص التي يتعامل معها في البيئة المحيطة به إما بقبولها أو رفضها .

ويشمل الاتجاه عناصر أساسية :

العنصر المعرفى :

والذى يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وقدر تعليمه .

العنصر الشعورى :

حيث يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسى الذى يتمثل فى درجة الانشراح أو الانقباض التى تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة .

العنصر السلوكى :

والذى يمثل الوجهة الخارجية له ، فيمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهات وتوقعات الآخرين .

كما أن اتجاه الفرد نحو موضوع معين قابل للتغير من خلال المعلومات الجديد التى يكتسبها وأيضًا عن طريق الخبرات المباشرة التى يقابلها الفرد فى حياته .

القيـــم:

مما لاشك فيه أن القيم تمثل جانبا رئيسيا من ثقافة أى مجتمع ، بل يمكن القول أنها تمثل لب الثقافة وجوهرها ، وأن القيم يمكن أن تحدد وتنظم النشاط الاجتماعي لكافة أفراد المجتمع (٤١) .

وقد أوضحت الدراسات (٥١) أن الجماعات التي تجمع على أساس تشابه القيم يتفاعلون بدرجة أكثر وأفضل من الجماعات التى تتكون عشوائيا دون اعتبار لنسق القيم لدي أعضائها .

ويرى علماء النفس أن هناك ارتباطا وثيقا بين الشخصية ككل وبين القيم ، فإذا عرفنا قيم الشخص فإننا نعرف شخصيته جداً .

ويذكر « ميرفى » أن التنظيم القيمى بطبيعته فى القمة من تنظيم الشخصية ، وربما كانت الشخصية هى - إلى حد كبير جداً - التنظيم القيمى للشخص .(٤٩)

والقيم من أكثر سمات الشخصية تأثراً بالثقافة العامة التى يعيش فيها الإنسان ، ومن ثمة أكد الكثيرون التباين فى القيم بين الأفراد الذين يعيشون فى طبقات أو مجتمعات تختلف ثقافيا فيما بينها (٣١) .

كما أن القيم هى التى تقدم التبريرات التى تساق للأفعال ، وسواء تم ذلك نزولا على تقدير ذاتى أو اجتماعى ، ومن هنا تأتى أهميتها فى تفسير السلوك والدوافع إليه ، ذلك لأن القيم من أهم الوسائل التى تزيد من فهمنا للشخصية الإنسانية وتمكننا من تفسير الاختلافات فى السلوك .

وتختلف المواقف النظرية فى معالجتها ونظرتها للقيم وبخاصة من حيث التأثيرات التى تساعد على اكتسابها وما إذا كانت تتم بشكل ذاتى ومنفرد تماماً ، أو من خلال التنشئة الاجتماعية وعمليات التطبيع ، وإن كان البعض ينظر إليها أنها بناءات اقتصادية وبيولوجية فرعية (٣٨) .

والقيم تكوين فرضى يستدل عليه من خلال التعبير اللفظى والسلوك الشخصى والاجتماعى ، وهى عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعانى وأوجه النشاط ، وهى مفهوم مجرد ضمنى غالبا يعبر عن درجة التفضيل الذى يرتبط بالأشخاص الأشياء ، أو المعانى أو أوجه النشاط (٩) .

وينظر إلى القيم بوصفها اتجاهات شاملة أى أنها حالات خاصة من مفهوم الاتجاه وهى تعتبر محصلة تطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم التى تنتج اتساقا طويل المدى وتنظيما فى سلوك الفرد بوصفها إطاراً مرجعيا ينظم نطاقاً أوسع مدى من الاتجاه فى تأثيره على الموضوعات

إن القيم هي اتجاهات مركزية نحو ما هو مرغوب أو غير مرغوب ، وتشكل القيم المركزية محوراً لكثير من الاعتقادات والاتجاهات والسلوك ، وقد تؤثر في أحكامنا وأفعالنا إلى ماهو أبعد من الموقف المباشر أو الموقف المعين وذلك عن طريق إمداد الفرد بإطار مرجعي لإدراك وتنظيم الخبرة وللاختيار بين بدائل الفعل (٣٧) .

وتعتبر دراسة القيم من أهم الدراسات التي تهتم بها البحوث النفسية في الوقت الحاضر ، ذلك لارتباطها بعدة نواحي نظرية وتطبيقية في ميدان علم النفس . وقد وضعت عدة تعريفات للقيم واختلف استخدام العلماء وتعريفهم لمصطلح « قيمة » اختلافا واسعا ابتداء من المستوى الإجرائي حتى مستوى ما وراء النظرية Metatheory وعلى الرغم من هذا الخلاف إلا أن هناك شبه اجماع واتفاق على أن القيمة هي :

« مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية ، وهذه الأحكام هي في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره ، إلا أنها في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير ، ويمكن أن تتحدد إجرائيا في صورة مجموعة استجابات القبول والرفض إزاء موضوعات أو أشخاص أو أشياء أو أفكار (٣٤) .

وبمعنى أكثر إيجازا هي « أحكام يصدرها الفرد على العالم الإنساني والاجتماعي والمادي الذي يحيط به » (٣١) .

والقيمة بمعناها المجرد هي أي شيء أو ظاهرة أو سلوك له قيمة لدى الفرد نتيجة لتقديره أو تقريمه الخاص لهذا الشيء أو الظاهرة أو السلوك .

فمن أهم خصائص القيم ، أنها إنسانية ، نسبية تترتب ترتيبا هرميا ، تتضمن نوعا من الرأي والحكم ، كما تتضمن الوعي بمظاهره الإدراكية والوجدانيه والنزوعية (٢٣) .

كما أن القيم ظاهرة دينامية متطورة لذلك لابد من النظر إليها من خلال الوسط الذى تنشأ فيه والحكم عليها حكما موقفيا ، وذلك بنسبتها إلى المعايير التى يضعها المجتمع فى زمن معين وبإرجاعها إلى الظروف المحيطة بثقافة المجتمع [٤٩] .

إن القيم كمعايير وأحكام على السلوك والنشاط هى فى الأصل نتيجة ومعلول لنوع النشاط ونمط الخبرة والتجارب المادية المعاشة فى علاقة الإنسان ببيئته المادية والمعنوية .

كما أن القيم إفراز لنشاط اقتصادى واجتماعى معين وظروف وعلاقات معينة وعندما تستقر هذه الظروف والأوضاع لفترة من الزمن تستقر معها القيم وتتحول فى هذه الحالة إلى دوافع ذاتية للسلوك والنشاط وفى نفس الوقت إلى أهداف وآمال لاستمرار تحقيق وتأكيد السلوك الذى أفرزها [٩] .

ويعتبر الكتاب الذى ألفه « سبرنجر » Sperenger وأطلق عليه أنماط الرجال ، وفيه تكلم عن أنماط ستة من القيم ، وهى : القيمة النظرية ، والاقتصادية ، والجمالية ، والاجتماعية ، والدينية ، والسياسية، أساسا لاختبار القيم الذى وضعه « ألبورت وفرنون » وهو الاختبار الذى شاع استخدامه فى دراسة القيم لدى الأفراد ، كما أنه يعد أساسا لجميع المقاييس التى انبثقت منه فيما بعد .

ولايعنى ذلك التقسيم الذى أورده « سبرنجر » للقيم أن الأفراد يتوزعون عليها ، ولكنه يعنى أن هذه القيم توجد جميعها فى كل فرد غير أنها تختلف فى ترتيبها من فرد لآخر قوة وضعفا فى الفرد ، وفى مجموعات الأفراد .

القيمة النظرية :

ويقصد بها اهتمام الفرد إلى اكتشاف الحقيقة ، والتعرف على العالم المحيط به ، والسعى لمعرفة القوانين التى تحكم الأشياء وهو فى سبيل ذلك الهدف

يتخذ إتجاهًا معرفيًا من العالم المحيط به فهو يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها ، كما أنه يسعى وراء القوانين بقصد معرفتها دون النظر إلى قيمتها العملية أو الصور الجمالية لها . ولذلك نجد أن الأشخاص الذين يضعون هذه القيمة فى مستوى أعلى من مستوى غيرها من القيم يتميزون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية [٣١] .

القيمة الاقتصادية :

تتعلق بالمنفعة المادية والثروة ، مثل الاهتمام بما هو نافع اقتصاديا والعمل على الحصول على الثروة واستثمارها والاهتمام بالإنتاج والتسويق والاستهلاك ، ووضع الثروة فى المقام الأول فى اختيار الزوج [١٠] ، ولذلك نجد أن الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيمة يتميزون بنظرة عملية فى تقييم الأشياء والأشخاص تبعا لمنفعتها .

القيمة الجمالية :

تتعلق بالفن ، مثل : الاهتمام بما هو جميل شكلا وتناسقا وتشجيع الفن والابتكار الفنى ، والاهتمام بالتذوق الفنى والجمالى ودراسة الأدب الذى يصور الحب فى أسمى صوره ، ووضع الجمال فى المقام الأول فى اختيار الزوج [١٠] .

ولايعنى هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونون فنانين مبتكرين ، بل أن بعضهم لايستطيعون الإبداع الفنى ، وإن كانوا يتذوقون نتائجه [٣١] .

القيمة الدينية :

تتعلق بالتعاليم الدينية والسلوك الدينى مثل : معرفة ما وراء العالم الظاهرى ، ومعرفة أصل الإنسان ومصيره ، والإيمان بالله المسيطر على الكون ووضع الدين فى المقام الأول فى اختيار الزوج [٣١] .

القيمة الاجتماعية :

تتعلق بالجوانب الاجتماعية فى الحياة مثل الاهتمام بالآخرين وحبهم ومساعدتهم ، وتنمية العطف والحنان والإيثار وخدمة الغير والاحساس بالمسئولية الاجتماعية ، ووضع المركز الاجتماعى فى المقام الأول فى اختيار الزوج [١٠] .

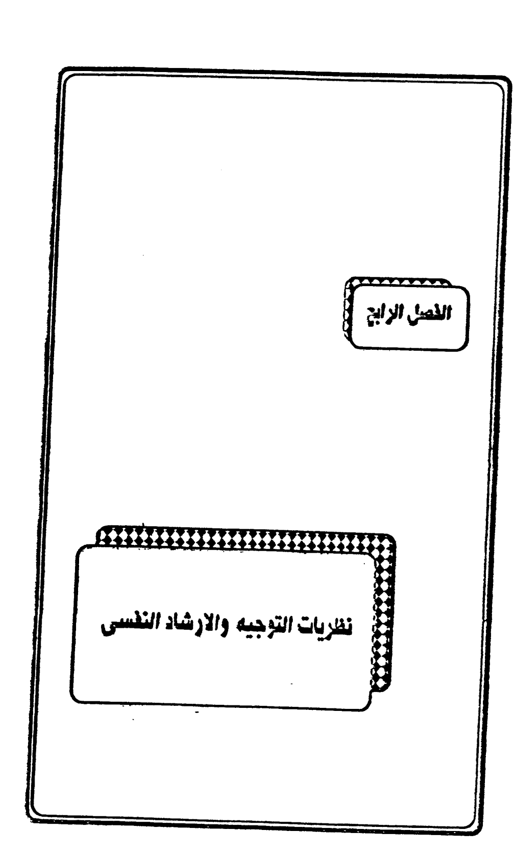
ولذلك نجد أن هؤلاء الذين يتميزون بالقيمة الاجتماعية يتميزون أيضاً بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير ، ويجدون فى ذلك إشباعاً لهم وهم ينظرون إلى غيرهم على أنهم غايات وليسوا وسائل لغايات أخرى .

القيمة السياسية :

تتعلق بالنشاط السياسى مثل : العمل للحصول على القوة والتحكم فى الآخرين ، والقدرة على توجيه الغير ، ووضع الحب فى المقام الأول فى اختيار الزوج [١٠] .

ولايعنى هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونون رجال الحرب أو السياسة ، فبعضهم قادة فى نواحى الحياة المختلفة ويتصفون بقدرتهم على السيطرة وتوجيه غيرهم والتحكم فى مصائرهم [٣١] .





الفصل الرابع

نظريات التوجيه والارشاد النفسى



لا غنى لعلم من العلوم ، طبيعياً كان أو انسانياً عن النظرية ، تربط ما بين وقائعه فى نظام متناسق ومتكامل ، يفسر هذه الوقائع ، ويوسع من نطاقها ، ويثير من المشكلات بقدر ما يحله منها ، والعلم يسعى دائماً وراء المجهول فى نسق نظامى يستند إلى قاعدة تسمح للعالم أن ينظر من على ، وأن يغير من زواياها ومستوياتها ليعيد النظر من منظور أعلى [1] .

والنظرية النفسية ذات اتجاه وظيفى ، فهى تهتم بالمشاكل ذات الدلالة فى توافق الكائن العضوى ، وهى تركز حول أمور ذات أهمية حاسمة لبقاء الفرد وحياته ، ففى الوقت الذى كان فيه عالم النفس التجريبى مهتماً بمشاكل مثل السرعة التى تنتقل بها الدفعات العصبية ، أو تحديد محتوى العقل الشعورى - السوى - للكائن البشرى ، أو تقدير احتمال أن هناك تحديداً مكانياً للوظائف فى المخ ، كان صاحب نظرية الشخصية يهتم بمعرفة السبب فى أن أفراداً بعينهم تنمو لديهم أعراض عُصابية معوقة برغم غياب المرض العضوى ، وما دور الصدمات الطفلية فى توافق الراشد وما هى الظروف التى يمكن فى ظلها استعادة الصحة النفسية ، وما هى الدوافع الأساسية التى تحرك السلوك الانسانى [17] .

ولا شك أن المرشد النفسى يجب أن يعمل فى ضوء نظرية ، طالما أن عملية الارشاد النفسى تهتم بدراسة وفهم وتفسير وتقييم السلوك والتنبؤ به وتعديله وتغييره ، كما تفيد نظريات الارشاد النفسى فى فهم العملية الارشادية نفسها ، وفهم طرق الارشاد ، وسوف نعرض فى الجزء التالى لبعض النظريات التى تفيد فى عملية الارشاد النفسى ، وسوف ينصب اهتمامنا على ما يتعلق بالتوجيه والارشاد فى النظرية دون الاهتمام بتفاصيل النظريات .

نظرية التحليل النفسى Psychoanalysis

كان الشعور هو موضوع علم النفس قبل ظهور التحليل النفسى الذى عارض هذا التيار وأقام ما يسمى بعلم نفس الأعماق أو علم نفس اللا شعور .

ولا يجب أن نتصور أن التحليل النفسى موضوعه دراسة اللا شعور ، وأن الشعور موضوع علم نفس آخر ، فالواقع أن التحليل النفسى ، وإن قام على معارضة التيارات السيكولوجية السائدة فى القرن التاسع عشر إلا أنه يدخل الشعور فى دراسته ، بل ويدرسه فى علاقته باللا شعور ، وبهذا يصبح موضوع التحليل النفسى ليس هو الشعور واللا شعور ، بل هو الانسان فى شمول انسانيته من حيث هو وحدة بيولوجية اجتماعية ذات تاريخ .(١٧)

يفترض التحليل النفسى وجود جهازاً نفسيًا قسمه إلى ثلاثة أقسام هى : الشعور ، وما قبل الشعور ، واللا شعور .

يقول فرويد (. . إن الشعور تعبير وصفى خالص يصدق على أكثر المدركات مباشرة ويقيناً . ولكن التجربة تدلنا على أن عنصراً نفسياً ما كالتصور مثلاً ، ليس شعورياً على نحو دائم ، وإن ما يميز بالأحرى العناصر النفسية ، اختفاء حالة الشعور عنها اختفاءً سريعاً ، فقد يكون تصور ما شعورياً فى لحظة معينة ولا يكون فى اللحظة التالية ، ولكنه قد يرجع إلى حالته الأولى فى ظروف معينة سهلة التحقيق . وفى الفترة المتوسطة نجهل ما يكون عليه ، وقد نقول إنه ضمنى ونعنى بذلك أنه قد يصبح شعورياً فى أى لحظة . وفى قولنا إن تصوراً ما قد ظل لا شعورياً فى الفترة المتوسطة ، نصوغ تعريفاً صحيحاً إذ أن الحالة اللا شعورية هذه تطابق حالة الكمون وقابلية العودة إلى الشعور .

بيد أننا نعرف أن ثمة صنفين من اللا شعور : الوقائع النفسية الضمنية القابلة أن تصبح شعورية ، والوقائع النفسية المكبوتة التى لا تستطيع بما هى

عليه وفى حد ذاتها - أن تبلغ الشعور - لذلك نقول إن الوقائع النفسية الضمنية أى اللاشعورية بالمعنى الوصفى لا الديناميكى للكلمة ، هى وقائع قبل شعورية ، بينما نستبقى كلمة لا شعورية للوقائع النفسية المكبوتة أى اللاشعورية من الناحية الدينامية ، فلدينا إذن ثلاثة حدود : شعورى ، قبل شعورى ، ولا شعورى .(١٧)

غير أن فرويد لم يلبث أن عدل هذا التصور الأول للجهاز النفسى ، فجعل منه منظمات نفسية ثلاثة هى الهو ، والأنا ، والأنا الأعلى ، وتتبع نشأة كل منها ، وخص كل منظمة منها بوظائف نفسية معينة ، واضعاً بذلك أسس ما يسمى فى التحليل النفسى المعاصر بإسم «سيكولوجيا الأنا» Ego psychology .

وسوف نعرض فى الجزء التالى لبعض المفاهيم الأساسية لنظرية التحليل النفسى تساعد فى عملية الارشاد النفسى .

بناء الشخصية :

ذهب فرويد إلى القول بوجود ثلاثة أنظمة رئيسية للشخصية هى : الهو The Id والأنا The Ego والأنا الأعلى The Super Ego أن لكل منهـا وظائفه وخصائصه ومكوناته ومبادئه ودينامياته وميكانزماته التى يعمل وفقاً لها ، إلا أنها جميعاً تتفاعل فيما بينها تفاعلاً وثيقاً وأن سلوك الانسان هو فى الأغلب محصلة تفاعل هذه الأنظمة الثلاثة . ونادراً ما يعمل أحد هذه النظم بمفرده دون النظامين الآخرين .

الهـو :

يعتبر الهو النظام الأصلى للشخصية ، والكيان الذى يتمايز منه « الأنا » و « الأنا الأعلى » ، ويتكون الهو من كل ما هو موروث وموجود منذ الولادة بما فى ذلك الغرائز ، أنه مستودع الطاقة النفسية ، كما أنه يزود العمليات التى

يقوم بها النظامان الأخران بطاقاتهما . والهو وثيق الصلة بالعمليات الجسمية التى يستمد منها طاقاته . ويطلق فرويد على « الهو » اسم : الواقع النفسى الحقيقى ، لأنه يمثل الخبرة الذاتية للعالم الداخلى ولا تتوافر له أية معرفة بالواقع للوضوعى .

إن « الهو » لا قبل له بتحمل تزايد الطاقة التى يعانيها بوصفها حالات من التوتر غير المريح ونتيجة لذلك فإنه عندما يتزايد مستوى التوتر لدى الكائن الحى فإن « الهو » يعمل بطريقة من شأنها تفريغ التوتر مباشرة وعودة الكائن الحي إلى مستوى ثابت منخفض ومريح من الطاقة . ويسمى مبدأ خفض التوتر الذى يعمل « الهو » وفقه (مبدأ اللذة) .

ويرى الفرويديين أن فى « الهو » الحقيقية النفسية الخالصة فى شخصية الفرد ويرون أن ما يدفع الفرد إلى أوجه نشاطاته المختلفة يكمن فى « الهو » ، تلك التى تحتوى أساساً على الحفزات الجنسية والغرائز العدوانية . غير أن الهو لا تستطيع تحقيق اشباع حقيقى وذلك لبعدها عن الواقع . لهذا كان لابد لجزء منها أن يتمايز وينمو مكوناً ما أطلق عليه « الأنا » ، وهى بمثابة الجهاز المنفذ ، وهى الوظيفة المنفذة للشخصية ، ولهذا فالهو تمد « الأنا » بما تحتاج إليه من طاقة حتى تستطيع تنفيذ رغبات الهو .

و « الأنا » يعمل طبقاً لمبدأ الواقع Reality Principle وأن غاية مبدأ الواقع هو الحيلولة دون تفريغ التوتر حتى يتم اكتشاف الموضوع المناسب لاشباع الحاجة . إن « الأنا » هو الجهاز الادارى للشخصية لأنه يسيطر على منافذ العقل والسلوك ويختار من البيئة الجوانب التى يستجيب لها ويعزز الغرائز التى سوف تشبع والكيفية التى يتم بها ذلك الاشباع . ويجب على الأنا عند قيامه بهذه الوظائف الادارية البالغة الأهمية أن يعمل على تكامل مطالب كثيراً ما تتصارع فيما بينها ، وهى مطالب الهو والأنا الأعلى والعالم الخارجى كما تفرض عليه بوساطة نظام من الثواب والعقاب .

إن الأنا الأعلى هو الدرع الأخلاقي للشخصية وهو يمثل ما هو مثالي وليس ما هو واقعي وهو ينزع إلى الكمال بدلاً من اللذة ، إن شاغله الأول أن يقرر هل شئ ما صائباً أو خاطئاً ، حتى يستطيع التصرف على أساس القيم الأخلاقية التي يمليها ممثلوا المجتمع .

إن الأنا الأعلى بوصفه الحكم الخلقي الموصل للسلوك ينشأ استجابة للثواب والعقاب الصادر من الوالدين ، ولكي يحصل الطفل على الثواب ويتجنب العقاب فإنه يتعلم أن يقود سلوكه في الاتجاهات التي حددها الوالدان ، وكل ما يدينه الوالدان ويعاقبان على اتيانه يتزع إلى أن يستدخل في الضمير والذي يمثل أحد شقي نظام الأنا الأعلى وكل ما يرضيان عليه ويثيبان على اتيانه يتزع إلى أن يستدخل في الأنا المثالي والذي يمثل الشق الآخ من نسق الأنا الأعلى ، ويطلق على الميكانيزم (الحيلة) التي تتم بها عملية الاستدخال هذه الاستدماج ، إن الضمير يعاقب الشخص بأن يجعله يشعر بالاثم ويثيب الأنا المثالي الشخصي بأن يجعله يشعر بالفخر بنفسه ، وبتكوين الأنا الأعلى يحل الضبط الذاتي محل الضبط الصادر عن الوالدين .

وفي ختام هذا الوصف الموجز للأنساق الثلاثة للشخصية ، يجب أن نعرف أن الهو ، والأنا ، والأنا الأعلى ما هي إلا مجرد أسماء لعمليات سيكولوجية مختلفة تعمل وفق نظم تختلف مبادئها وهي تعمل تحت القيادة الادارية للأنا .

غير أن الأنا لاتصاله بالواقع هو الذي يدرك ويفكر ويتذكر ويعمل يدرك أن ما ينادي به الهو وما تحاول اشباعه لا يتفق مع مطالب المجتمع الذي تعيش فيه . لهذا فوقوعها في صراع مع الهو أمر حتمي لا مفر منه وعلاوة على ذلك فإن الأنا ستقع في صراع مع الأنا الأعلى إن عاجلاً أو آجلاً وقد تضعف الأنا وتترك الساحة لصراع حاد بين الهو والأنا الأعلى .[٤٧]

تطور الشخصية عند فرويد :

كان فرويد أول صاحب نظرية سيكولوجية يؤكد الجوانب التطورية فى الشخصية ، ويؤكد - بخاصة - الدور الحاسم لسنوات الطفولة المبكرة والطفولة المتأخرة فى ارساء الخصائص الاساسية لبناء الشخصية . والحقيقية أن فرويد يرى أن الشخصية يكتمل القدر الأكبر منها عند نهاية السنة الخامسة من العمر . وأن ما يلى ذلك من نمو يقوم فى معظمه على صياغة البناء الأساسى وقد وصل إلى هذا الاستنتاج على أساس خبراته مع المرضى الذين يعالجون بالتحليل النفسى .

إن الشخصية تتطور استجابة لأربعة مصادر رئيسية للتوتر :

(١) عمليات النمو الفسيولوجى .

(٢) الاحباطات .

(٣) الصراعات .

(٤) التهديدات .

وكنتيجة مباشرة لتزايد التوتر الناتج من هذه المصادر يجد الشخص نفسه ملزماً بتعلم أساليب جديدة لخفض التوتر ، وهذا التعلم هو المقصود بتطور الشخصية .

مراحل النمو النفسى :

يعطى فرويد أهمية كبيرة للسنوات الخمس الأولى من حياة الطفل وهو يرى أن الخبرات التى تحدث فى هذه السنوات تؤثر تأثيراً كبيراً على الشخصية وتمدها بسماتها المميزة لها ، ويذهب فرويد إلى أن الشخصية تمر بخمس مراحل هامة للنمو تسمى بالمراحل الجنسية النفسية :

(١) المرحلة الفمية :

تحدث المرحلة الأولى وهى المرحلة الفمية فى السنة الأولى من حياة الطفل وعقب الولادة مباشرة ، حيث يكون المصدر الرئيسى للاشباع واللذة هو الرضاعة .

فتناول الطعام يتضمن تنبيهاً لمساً للشفتين وللتجويف الفمي ، كما يتضمن كذلك الابتلاع أو البصق أو الرفض إذا كان الطعام غير سار وعندما تظهر الأسنان بعد ذلك يستخدم الفم فى العض والمضغ ، وهذان الضربان من النشاط الفمى - ابتلاع الطعام والعض - هما الأنماط الأولية لكثير من السمات الشخصية التالية التى تنمو فيما بعد .

وليس ثمة شك فى أن الطعام الذى يحصل عليه الطفل يعتبر مصدر اشباع ولذة ، (وهذا هو مبدأ اللذة) وسواء كان يحصل عليه عن طريق الثدى أو بالرضاعة الصناعية ، فإن الوليد فى شهره الأول سرعان ما يتعلم عن طريق مبدأ (اجبار التكرار) أن التجويف الفمى واللسان والشفتين عندما تمس هذه الأشياء تصبح مصدر للذة وسعادة بالنسبة له (منطقة شبقية) ومن الطبيعى أن يتعلم الطفل استخدام الشفاه كلما أراد الحصول على هذا الاحساس المريح بالنسبة له ، وهكذا تصبح الشفاه من الآن فصاعداً مصدراً للحصول على اللذة .

ولما كانت الأشياء التى تظهر أولاً فى نظام ما تكون آخر ما يترك هذا النظام ، فإن المرحلة الفمية والمنطقة الشبقية الفمية تكونان على هذا الأساس أطول وأقوى مراحل حياة الانسان ، فهو دائماً يبحث عن لذة المنطقة الفمية وهو يقوم بذلك حتى إن كان مثل هذا النشاط غير مجد فى حل المشكلة أو خفض التوتر .[٢٢]

(٢) المرحلة الشرجية :

تبدأ مـن السنة الأولى حـتى السنة الـثالثة مـن العمر . أن تجمـع فضلات الطعام فى الأمعـاء يسبب عدم الارتياح والألم ، وأن التخلـص منها يؤدى إلى الشعور بالـراحة . وتكتسب منطقـة الشرج أهمية فى هذه المرحـلة من مراحل النمو ، وتـصبح المصدر الرئـيسى للحصـول على اللذة . ويـبدأ الوالدان عادة تدريب الطفـل على ضبط عملية الإخراج والـنظافة فى السنة الثـانية . فإذا بدأ الوالدان تدريب الطفل فى سن مبكرة ، أو كـان تدريبهما له صارمـاً وقاسياً . فإن الطفل يبدأ يتعلم أن يعاقب والديه بـالامتناع عن التبرز أو بالتبرز فى أماكن وأوقات غير مقبولة من الوالدين .

ويذهب فرويد إلـى أنه فى حالة التجاء الـطفل إلى عقاب والديه بـالامتناع عن التبرز فـإن شخصيته قد تظهر فـى المستقبل سمات الشـح والبخل . أما إذا كان يتبرز فى أماكن وأوقـات غير مقبولة من الوالدين فإن شخصـيته قد تعكس فى المستقبل سمات القسوة والميل إلـى التمرد والتدمير والخروج على القانون . وإذا أظهر الـوالدان رضاءً عن سـلوك الطفـل أثناء تدريـبه على ضـبط عملية الاخراج والـنظافـة ، فإن ذلك يـكون لدى الـطفـل فكرة أن عـمليـة اخراج الفضـلات هامة ، وتصبح هـذه الفكرة فيمـا بعد أساس الانتاج والابـداع عند الفرد .

(٣) المرحلة القضيبية :

وتبدأ من الـسنة الثالثة إلى الـسنة الخامسة أو السادسة من العمر وفيها تصبح الأعضاء التناسلية المصدر الرئيسى للحصول على اللذة حيث أن السنوات ما بين ثلاثة إلى ستـة سنوات لها تأثير فـى تقوية الإشباع الجنـسى . إذ أننا نلاحظ أن الطفـل يجد متعة أسـاسها المداعبة بـاليد ، ومع الأهمـية المتزايدة فى استثارة الأعضاء التناسلية تنشأ ظروف سيكولوجية معينة ، حيث أننا يجب أن نضع فى الاعتبار ما يسمى بقلق الخصاء ، والحسد القضيبى ، وعقد أوديب . . . الخ

ففى هذه المرحلة يمر الأولاد بـ « عقد أوديب » ، وتمر البنات بعقدة « اليكترا » . وأوديب واليكترا (اسمان استمدهما فرويد من الأساطير اليونانية) . ففى عقدة أوديب يشتد حب الولد لأمه ويشعر بالكراهية والغيرة نحو أبيه الذى ينافسه فى حب أمه . غير أن خوفه من عقاب والده الذى يتخذ صورة الخوف من الخصاء يضع حداً لحبه الشديد نحو أمه ويدفعه إلى التخلص من عقدة أوديب ، حيث يقوم الولد بكبت تشوقه نحو أمه وتقمص شخصية أبيه .

أما البنت فإنها على العكس . تحب أباهـا وتكره أمها التى تنافسها فى حب أبيها وتغير منها . وأن ادراك البنت لعدم واقعية الاستمرار فى ميولها الجنسية لأبيها يجعلها تقوم بكبتهـا وتقمص شخصيـة أمها عن طريق اتخاذها دور الأنثى ، وبذلك تتعلم كيف تحول حبها إلى رجال آخرين فى مرحلة الرشد .

(٤) مرحلة الكمون :

فى حوالى السن الخامسة أو السادسة تقريباً يدخل الأطفال هذه المرحلة ، وفيها يكبت الأطفال فى الأغلب ميولهم الجنسية نحو الوالدين ويتجه نشاطهم فى العادة نحو موضوعات غير جنسية ولا يظهر الاهتمام بالميول الجنسية مرة أخرى إلا فى المرحلة التناسلية أثناء فترة المراهقة .

ويعتقد فرويد أن الطفل يكون بطبعه هادئٌ وكامنٌ ومتساميٌ فى هذه المرحلة فينشأ الضمير الخلقى بعد انتصاره على دوافع الكراهية إزاء الأب ، تلك الدوافع التى كان تصطرع فى نفسه اصطراعاً عنيفاً إبان المرحلة الأوديبية .

(٥) المرحلة التناسلية :

للمراحل السابقة لهذه المرحلة تعرف باسم المراحل قبل التناسلية . وتتميز شحناتها بأنها ذات طابع نرجسى حيث يحصل الفرد على اللذة من تنبيه مناطق

من جسمه . وإن شحناته تستهدف الآخرين لأنهم فحسب يتيحون له أشكالاً اضافية من اللذة الجسمية ، ومع المراهقة يبدأ بعض هذا الحب يتلمس طرقاً تقود إلى إختيارات موضوع حقيقى أو يشرع المراهق فى حب الآخرين تحدوه دوافع الايثار ، وليس لمجرد أسباب نرجسية . فالجاذبية الجنسية والتنشئة الاجتماعية والنشاط الجماعى والتخطيط المهنى والاستعداد للزواج وتكوين الأسرة تبدأ جميعها فى التعبير عن نفسها بصورة واضحة ، وفى نهاية المراهقة تصبح الشحنات الانفعالية الاجتماعية الغيرية أكثر ثباتاً ويتحول الفرد من النرجسية أو البحث عن اللذة الذاتية إلى راشد تسيره الحقيقة والواقعية والمجتمع .

هذه هى مراحل النمو النفسى الجنسى تبعاً لمناطقها فى الجسم وتبعاً لموضوعاتها ، وفقاً لرأى فرويد ، إلا ان هذه المراحل ليست منفصلة بعضها عن بعض ، وأن الانتقال لا يكون فجائياً من مرحلة إلى اخرى فالتنظيم النهائى للشخصية يمثل اسهامات هذه المراحل .

النمو النفسى وعلاقته بالشخصية :

إن التطور الطبيعى لنمو الشخصية يقتضى ان ينتقل الطفل من مرحلة إلى اخرى من مراحل النمو الجنسى النفسى ، وأن تنتهى المراحل قبل التناسلية أثناء المرحلة التناسلية . فإذا كانت حاجات الطفل الخاصة بأية مرحلة من هذه المراحل قد أشبعت بطريقة عادية وكافية . فإن طاقته النفسية تنتقل عادة إلى المرحلة التالية ، أما إذا لم تجد مرحلة ما من هذه المراحل الاشباع الكافى فإن طاقة الطفل النفسية تظل ثابتة عند هذه المرحلة ، وهذا ما يسميه فرويد بالتثبيت Fixation ومفهوم التثبيت يشير إلى ان الطاقة النفسية تظل مهتمة باشباع حاجات مرحلة معينة من مراحل النمو الجنسى النفسى بالرغم من ان الطفل يكون قد انتقل إلى مرحلة تالية من مراحل النمو . فإذا وصل الفرد إلى

المرحلة التناسلية دون أن يتعرض لكثير من الصراعات أثناء المراحل الثلاث الأولى السابقة فإنه يستطيع أن يحيا حياة سوية ، وينشىء علاقات سوية ناضجة مع أفراد الجنس الآخر . غير أن حدوث صراعات في بعض هذه المراحل وحدوث التثبيت عند بعضها يؤدي إلى كثير من صور الاضطرابات والانحرافات في الشخصية .

دينامية الشخصية :

الغريزة "Instinct"

يستخدم فرويد الغريزة بمعنى خاص ، فهو لا يدل لديه على ميل بيولوجي مجاله الجسم ، بل على هذا الميل البيولوجي من حيث هو موضوع خبرة نفسية فالغرائز هي « الممثل النفسي للمنبهات التي تصدر عن الكائن العضوي وتتغلغل في النفس وهي في نفس الوقت مقياس للمطالب التي تفرضها على الطاقة النفسية صلة النفس بالجسم » .

ويتناول فرويد الغرائز من وجهات نظر ثلاث : فهو يفترض أن لكل غريزة مصدراً يمدها بالطاقة الضرورية ، وأن لها موضوعاً تتجه إليه لغرض الاشباع ، وهدفاً يحقق لها هذا الاشباع .

إن الغريزة قدر أو كمية من الطاقة النفسية ، وتكون جميع الغرائز مجتمعة المجموع الكلي للطاقة النفسية المتاحة للشخصية ، ويختزن الهو هذه الطاقة كما أنه مركز الغرائز ومستقرها ، ويمكن اعتبار الهو ، مولداً ، يقدم الطاقة النفسية اللازمة للقيام بالعمليات العديدة للشخصية ، فالمصدر هو الحالة البدنية أو الحاجة ، أما الهدف فهو التخلص من الاستثارة ، فهدف غريزة الجوع مثلاً هو التخلص من حالة نقص التغذية ، أما جميع ضروب النشاط التي تقع بين ظهور الرغبة وتحقيقها فتندرج تحت قائمة الموضوع .

العصاب :

من أهم أسباب العصاب هو الصراع بين الغرائز ومتطلبات المجتمع ، فقد افترض فرويد أن العوامل الرئيسية التى تسبب الاستجابة العصابية هى مؤثرات بيئية تظهر فى الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد فإن أى صدمة نفسية خلال هذه الفترة تؤثر على النمو النفسى للطفل وتجعله فى حالة « تثبيت » ولا يستطيع العبور بعدها للمرحلة التالية ، مما يؤثر فيما بعد على حالته النفسية ، وبالتالى تظهر الأمراض النفسية عند تعرضه لأي اجهاد أو شدة .[٢]

والعصاب ، يمثل مجموعة من الاضطرابات الوظيفية التى لم يكتشف لها أى سبب عضوى وتصيب الشخص وتبدو فى صورة أعراض نفسية وجسمية ، وتعتبر المظاهر الخارجية لحالات من التوتر والصراع اللا شعورى وتؤدى إلى اختلال جزئى يصيب أحد جوانب الشخصية .

أما الذهان :

فهو اضطراب خطير فى الشخصية بأسرها يظهر على صورة اختلال شديد فى القوى العقلية وادراك الواقع ، اضافة إلى اضطراب بارز فى الحياة الانفعالية وعجز شديد عن ضبط النفس مما يحول دون الفرد وتدبير شئونه ، ويمنعه هذا من التوافق فى كل صوره : الاجتماعى ، العائلى ، المهنى ... الخ[٦] .

تطبيقات عملية للتحليل النفسي في الارشاد

إن العلاقة العلاجية بين العميل والمرشد النفسي تتضمن نفس خطوات التحليل النفسي :

التداعي الحر Free Association

وتسمى بالقاعدة الأساسية Fundamental Rule وهي عبارة عن ميثاق يتعهد فيه المريض - منذ بداية العلاج التحليلي - بالتعبير عن كل ما يجول بخلده دون حذف أو اختيار إراديين ، فهي تعارض الاتجاه السائد نحو السكوت عن الخواطر المؤلمة وعدم التصريح بها للنفس . والغاية من تطبيقها إذن معارضة عوامل الكبت المسئولة عن تكوين المرض النفسي ، بمعنى أنه إذا أطلق المريض حوافزه دون تقييد شعوري أو إرادي ، فإنه لا يلبث أن يكشف بالتدريج عن المحتويات النفسية المكبوتة في اللا شعور وعن الحيل النفسية اللا شعورية المسئولة عن هذا الكبت ، وبإخضاع هذه الحيل وتلك المحتويات للتحليل المستمر يتحقق حل الصراع النفسي وما يفضي إليه من مختلف الأمراض . [١٧]

التحويل (الطرح) Transference

يشير مفهوم الطرح على موقف انفعالي معقد يقفه المريض تلقائياً من المحلل النفسي ، ويتميز أحياناً بغلبة مشاعر الحب أو مشاعر العدوان ، وإن كان يتألف غالباً من مزيج من العنصرين (الطرح الموجب والطرح السالب والطرح المزدوج الميل) وهذه المشاعر لا تنطبق على الموقف الحاضر ، وإنما هي مواقف لا شعورية طفلية ، يحياها المريض ثانية في الموقف العلاجي ، ويخلع فيها على المحلل شخصية الأفراد المسئولين عن نشأة هذه المشاعر وعن تكوين شخصية المريض تكويناً يتسم بالصراع النفسي والعجز عن النمو النفسي الكامل (الوالدان ومن حل محلهما) .

والطرح ظاهرة أساسية فى عملية العلاج بالتحليل النفسى لأن المريض يحيا فى الموقف مشكلته الجوهرية بكل دقائقها الانفعالية ، ومن ثمة يتمكن من حلها حلاً موفقاً عن طريق مراجعة تاريخه المنسى كما يكشف من خلال موقف التحليل .(١٧)

التفسير Interpretation

ومن خلال المستدعيات (المحتويات النفسية) الشعورية واللا شعورية - التى ترد إبان العلاقة العلاجية حين يلتزم المريض بقاعدة التداعى الحر - وهذه المحتويات قد تكون أفكاراً أو أخيلة أو ذكريات أو هفوات (زلات) غير مقصودة ، أو انفعالات أو أحاسيس أو عواطف ، وهى ترتبط فيما بينها ارتباطاً ذا معنى يمكن قراءته ، من خلال التفسير ، فالقاعدة الأساسية فى التحليل النفسى أن رابطة داخلية لم تكشف بعد تنم عن نفسها عن طريق التجاور - فالتفسير يتضمن توضيح ما لم يكن مفهوماً للعميل بإسلوب جديد ولغة جديدة يفهمها العميل .

ويهتم كل من التحليل النفسى والإرشاد النفسى بإعادة التوازن بين أركان الشخصية وحل الصراعات واعادة غرس الإيمان ومعرفة حدة حياة العميل وأسلوب حياته وتنمية مفهوم موجب عن الذات والتقليل من حدة التوتر والقلق وتكوين الارادة الايجابية وتغيير البيئة والوسط الاجتماعى .(٨)

النظريات النفسية الاجتماعية
ادلر « علم النفس الفردي »

اعتبر آدلر نظرية فرويد ، نظرية تسير على حسب مبدأ العلمية ، أما نظريته فهي تسير على حسب مبدأ الغائية ، ويمكن أن نوضح وجهة نظر آدلر في النقاط الأساسية التالية :

(١) الأهداف النهائية الوهمية (٢) الكفاح في سبيل التفوق
(٣) مشاعر النقص والتعويض (٤) الاهتمام الاجتماعي
(٥) أسلوب الحياة (٦) الذات الخلاقة

الأهداف النهائية الوهمية :

ركز فرويد على العوامل التكوينية وخبرات الطفولة المبكرة بوصفها عوامل محددة للشخصية ، أما آدلر فقد اكتشف أن هذه الحتمية التاريخية الجامدة غير كافية لتفسير السلوك . ووجد أن الانسان تحركه توقعاته للمستقبل أكثر ما تحركه خبراته الماضية ، ويصر آدلر اصراراً مطلقاً على استحالة الاستغناء عن الغائية لفهم جميع الظاهرات السيكولوجية ، وأن الهدف النهائي هو وحده الذي يستطيع تفسير سلوك الانسان ، وقد يكون الهدف النهائي وهماً ، لكنه برغم ذلك حافز حقيقي ، يحث الانسان على بذل الجهد ، وفيه التفسير النهائي لسلوكه ، وأن الفرد السوي يمكنه إذا لزم الأمر أن يحرر نفسه من هذه الأوهام ومواجهة الحقيقة والواقع ، بينما الشخص العصابي غير قادر على ذلك .

الكفاح في سبيل التفوق :

أن التفوق فى نظر آدلر هو الدافع القوى إلى تحقيق الذات ، وهي الغاية النهائية التى يتزع جميع الأفراد إلى بلوغها والتى تمنح الشخصية الثبات والوحدة ، ويرى آدلر أن تحقيق الذات دافع فطرى ، وجزء من الحياة . بل ويؤكد بإصرار أنه الحياة ذاتها ، فمنذ الميلاد وحتى الممات يحمل الفرد الكفاح فى سبيل التفوق الانسانى فى جميع مراحل النمو المختلفة ، ويذكر آدلر أنه مبدأ دينامى فعال ، وليس ثمة دوافع منفصلة .

فكل دافع يستمد قوته من الكفاح من أجل الكمال والتفوق ، وأن لكل شخص أسلوبه المختلف فى كفاحه من أجل التفوق . فالعصابى يكافح من أجل تقدير الذات والعظمة ، أو من أجل أهداف ذات طابع نرجسى وأنانى . بينما الشخص السوى يكافح من جل أهداف ذات طابع اجتماعى ، ومن هنا نقابل أشكال مختلفة للكفاح فى سبيل التفوق .

مشاعر النقص والتعويض :

ذهب آدلر إلى أن مشاعر النقص تدفع الإنسان إلى التغلب على نقصه وتجلبه الرغبة فى التفوق . ويرى أن مشاعر النقص تنشأ عن احساس بعدم الاكتمال أو عدم الاتقان فى أى مجال من مجالات الحياة ، فالطفل مثلاً تحركه مشاعر النقص لديه ليجاهد من أجل بلوغ مستوى أعلى من النمو ، وعندما يصل إلى هذا المستوى يبدأ فى الاحساس بالنقص مرة أخرى ، فتظهر مرة أخرى الحركة إلى الأمام ، ويرى آدلر أن مشاعر النقص ليست صفة سلبية فى الانسان وإنما هى سبب كل ما يحققه الفرد من تقدم ، ولكنه فى نفس الوقت يؤكد أن فى المبالغة لمشاعر النقص بفعل ظروف خاصة كالتدليل الزائد للطفل أو نبذه وفى كلتا الحالتين قد يؤدى ذلك إلى مظاهر شاذة معينة كظهور عقدة نقص

او عقـــدة تفـوق تعويـضية ، تختلـف عن تلك الرغبــة فى التفوق فـى حالة السواء .

الاهتمام الاجتماعى :

يؤكد آدلـر ان الاهتمام الاجتمـاعى لا يتضمـن امراً كالتعاون والـعلاقات المتبادلـة والاجتماعية والترحـد بالجماعة والتعـاطف فحـسب ، بل يمتد ليشمل مساعدة الفرد للمجتمع ليلبغ هدفه ، ويذكر (.. ان الاهتمام الاجتماعى هو التعويض الحقيقـى والذى لا مفر منه لجميع ما يعانيه أفـراد الجنس البشرى من ضعف طبيعى) ، وان الفرد يعيش داخل السياق الاجتماعى منذ الميلاد ويفصح التعاون عن نفسه فى العلاقة بين الطـفل وامه ، ومن ثمة يدخل فى شبكة من العلاقات الشخصية المتبادلة تشكل شخصيته متزودة بالطرق المختلفة لكفاحه من اجل التفوق ، وبهذا ياخذ الكفاح من اجل التـفوق طابعاً اجتماعياً ويحل المثل الأعلى لمجـتمع كامـل محل الطـموح الشخـصى الخالص والمـنفعة الأنـانية ، فبالعمل من أجل الصالح العام ، يعوض الانسان ضعفه الفردى [٤٧] .

اسلوب الحياة :

ان اسلوب الحيـاة هو المبدأ الأساسى الفـردى عند آدلر ، ويميز نظـريته فى الشخصية ، فهو « مـبدأ النظام الذى تمارس بمقتضاه شخصيـة الفرد وظائفها ، إنه الكل الذى يأمر الأجزاء ، ولا يوجد شخـصان لهما أسلوب حياة واحدة ، وإنما لكل شخص طابعه الفريد والمميز واسلوب حياة خاص به .

ولكن من اين يأتى أسلوب الحياة لدى الفرد ؟

يذكر ادلر فى بداية صياغته الأولى لنظـريته (ان النقائص النوعية التى يعانيهـا الشخص سواء أكانت وهميـة أم حقيقية ، تحدد اسلـوب الحياة لديه ، فاسلوب الحياة تعويض عن نقص مـعين ، وإذا كان الطفل عليل الجسم ، فلذ

اسلوب حياته سيأخذ شكل القيام بتلك الأشياء التى ستؤدى إلى القوة البدنية ، والطفل الغبى يكافح من أجل تحقيق التفوق العقلى) . ومع ذلك وجد آدلر أن هذا التفسير بالغ البساطة ولذلك بحث عن مبدأ آخر أكثر دينامية ووجده فى الذات الخلاقة [٤٧] .

الذات الخلاقة :

انتهى آدلر فى صياغته النهائية لنظريته للشخص إلى هذا المفهوم . ذلك أنه اعتبر أن الذات الخلاقة هى المحرك الأساسى وأكسير الحياة بالنسبة للفرد ، بل هو السبب الأول لكل ما هو انسانى ، وأن الذات الموحدة ، الثابتة والخلاقة هى صاحبة السيادة فى بناء الشخصية .

إنها شىء يمثل مكاناً متوسطاً بين المنبهات المؤثرة فى الشخص والاستجابات التى يستجيب بها لهذه المنبهات ، ويصعب وصفها ولكن نستطيع أن نتعرف عليها من خلال آثارها .

وبهذا يؤكد آدلر أن الانسان يصنع شخصيته . وأنه سيد مصيره .

تطبيقات لنظرية آدلر
فى مجال الإرشاد فى مرحلة الطفولة

(١) ترتيب الميلاد والشخصية .

(٢) الذكريات المبكرة .

(٣) خبرات الطفولة .

ترتيب الميلاد والشخصية :

تختلف شخصية كل طفل حسب ترتيبه فى الاسرة ، هل هو الأول أم المتوسط أم الأخير ... الخ ، وقد ارجع آدلر هذا الاختلاف إلى الخبرات المتميزة التى يمر بها كل طفل بوصفه عضواً فى الأسرة .

فالطفل الأول يحظى باهتمام الأسرة حتى يولد الطفل الثانى ، وقد تؤثر هذه الخبرة فى الطفل كأن يشعر بعدم الأمن أو أن يكون قابل للاهتمام بالماضى وينعكس ذلك الوقت الذى كان فيه يحظى بالاهتمام .

ولكن إذا عالج الوالدان هذا الأمر ، وأعدوا الطفل الأول لاستقبال الطفل الجديد ، فينمو الطفل شخصاً قادراً على منح الحماية وتحمل المسئولية .

اما الطفل المتوسط فيتميز بطموحه ، فهو يحاول أن يتفوق على أخيه الأكبر ، وهو فى الغالب أفضل توافقاً من الأكبر والأصغر .

والطفل الصغير هو الطفل المدلل ، وإن لم يعالج الوالدان هذا الأمر بحكمة فمن المحتمل أن يصبح طفلاً مشكلاً وراشداً سيىء التوافق .

الذكريات المبكرة :

يؤكد آدلر أن أقدم ما يستطيع الشخص تذكره من ذكريات هو مفتاح هام لفهم أسلوب حياته الأساسية . فعندما يذكر شخص (... عندما كنت فى الثالثة من عمرى كان أخى ....) ويذكر آخر (... عندما كنت فى الرابعة كان أبى .....) نستطيع أن نتعرف على اهتمام كل فرد بشخصيات معينة دون غيرها ، وأيضاً مواقف مؤثرة محبطة - وأسباب التنافس ، والدافع وراء التفوق وأسلوب الحياة بوجه عام . وقد وجد آدلر أن هذه الطريقة هى أسهل الطرق لدراسة الشخصية

خبرات الطفولة :

اكتشف أدلر ثلاث أسباب هامة تعد الطفل لاتخاذ أسلوب خاطئ في الحياة :

(١) أطفال يعانون من مشاعر النقص .

(٢) أطفال مدللون .

(٣) أطفال مهملون .

إن الأطفال الذين يعانون من عجز بدني أو عقلي يحتمل أن ينتابهم الشعور بعدم الكفاءة ويعتبرون أنفسهم فاشلين ، ولكن إذا توفر لهم آباء متفهمون مشجعون فإنهم يستطيعون تعويض نقائصهم وتحويل ضعفهم إلى قوة .

أما الأطفال المدللون فإنهم لا ينمو لديهم شعور اجتماعي ويتوقعون أن يخضع المجتمع لرغباتهم المتمركزة حول ذواتهم .

كما أن اهمال الطفل ومعاملته معاملة قاسية وسيئة يجعله أكثر استعداداً لأن يكون راشداً ناقماً على المجتمع ويسيطر على أسلوب حياته الرغبة في الانتقام .

وبهذا تصبح الخبرات الطفولية المبكرة الخاطئة سبباً في تكوين مفهومات وتصورات خاطئة عن العالم وتؤدي إلى أسلوب حياة غير سوي .

نظريات السمات والإرشاد النفسي Traits Theories

تستعين نظريات السمات بعدد كبير من السمات أو الأبعاد Dimensions التى يفترض أنها مشتركة بين الناس جميعاً فى وصف كثير من الفروق الأخرى فى الشخصية التى لا يمكن وصفها بعدد محدود من الأنماط . ويعتقد أصحاب نظريات السمات أن هذه الطريقة البسيطة فى تحديد سمات فرد ما هى أحسن وسيلة لوصف وتقييم الشخصية ، وهم يذهبون إلى أن لكل شخصية نمطها الفريد من السمات ، وأن هذه السمات تلعب دوراً رئيسياً فى تحديد سلوك الفرد .

والسمات « أنماط سلوكية عامة دائمة نسبياً وثابتة نسبياً تصدر عن الفرد فى مواقف كثيرة ، وتعبر عن توافقه للبيئة » . والسمات لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة من الزمن . ومن أهم النظريات التى تمثل نظريات السمات نظرية جوردن البورت Allport, W. .

نظرية السمات عند جوردون البورت : (١٨٩٧-١٩٦٧)

لعلنا نتذكر أن البورت قد عرف الشخصية بأنها : « التنظيم الديناميى فى الفرد لتلك الأجهزة الجسمية النفسية التى تحدد طابعه الفريد فى التوافق مع بيئته » . وأن تلك الأجهزة الجسمية النفسية التى يوجه البورت أكثر اهتماماً لدراستها هى السمات .

والسمة فى رأى البورت ، هى الوحدة المناسبة لوصف الشخصية وليست السمة فى رأيه صفة مميزة لسلوك الفرد فقط ، بل أنها أكثر من ذلك . أنها استعداد أو قوة أو دافع داخل الفرد يدفع سلوكه ويوجهه بطريقة معينة .

فالشخص الذى يتسم بالكرم مثلاً يكون دائماً على استعداد للتصرف بكرم فى جميع الظروف والمواقف ، وهو يبحث دائماً عن المواقف التى يتصرف فيها بكرم .

ويميز البورت بين نوعين من السمات :

(أ) السمات العامة أو المشتركة :

وهى الاستعدادات أو السمات العامة التى يشترك فيها كثيراً من الناس بدرجات متفاوتة ويمكن على أساسها المقارنة بين معظم الأفراد الذين يعيشون فى ثقافة معينة . فسمة السيطرة مثلاً ، سمة عامة يمكن أن تقارن على أساسها بين الأفراد ، ونحدد لكل منهم درجة معينة فى مقياس السيطرة . والسمة العامة عادة سمة متصلة Continuous وتتوزع بين الناس توزيعاً معتدلاً .

(ب) السمات الفردية :

وهى الاستعدادات أو السمات الشخصية أو الخصائص السلوكية التى لا توجد لدى جميع الأفراد ، وإنما تكون خاصة بفرد معين . إنها الاستعدادات الشخصية التى تعبر عن نواح فريدة فى شخصية فرد معين ، ويجب أخذها فى الاعتبار إذا أردنا أن نصف شخصية هذا الفرد المعين وصفاً دقيقاً . ويهتم ألبورت اهتماماً خاصاً بدراسة الفردية ، ويعتبر فردية كل إنسان هى الأساس فى دراسة الشخصية . ويعتبر السمات الفردية هى السمات الحقيقية التى تصف الشخصية بدقة ، بينما يرى أن السمات العامة هى شبه حقيقية ، أنها مظاهر الشخصية يمكن على ضوءها مقارنة الأفراد بعضهم ببعض ، ويرى ألبورت أن السمة الفردية أو الشخصية هى عبارة عن بناء عصبى نفسى عام ، خاص بالفرد ، ويوجه سلوكه .

ويميز ألبورت أيضاً بين السمات الرئيسية Cardinal Traits والسمات المركزية Central Traits والسمات الثانوية Secondary Traits .

السمة الرئيسية :

هي السمة التي تكون على درجة عالية جداً من الأهمية في سلوك الفرد . إنها سمة سائدة مسيطرة على شخصية الفرد يظهر أثرها في جميع أنماله تقريباً ، فالشخص الذي يكون الكرم سمة رئيسية في شخصيته يكون كريماً دائماً في جميع علاقاته مع الناس ويعرف الشخص عادة أو قد يشتهر ببعض سماته الرئيسية . ولكن الأفراد الذين يظهرون مثل هذه السمات الرئيسية هم ، على وجه العموم ، قليلون .

والسمة المركزية :

سمة تخص فرداً معيناً بدرجة كبيرة وتكون أكثر تمييزاً له . وحينما نكتب خطاب توصية لفرد معين فإننا غالباً ما نصفه بسماته المركزية التي يتميز بها . ويرى البورت أن السمات المركزية التي يمكن أن توصف بها شخصية أي فرد وصفاً دقيقاً هي في العادة قليلة تتراوح بين خمس وعشر سمات . ويرى البورت أن السمات المركزية ثابتة في الشخصية ، وأن ما نشاهده عادة من ثبات في سلوك الفرد إنما يرجع إلى سمات المركزية .

والسمة الثانوية :

تشير إلى استعداد ثانوي أقل أهمية وأقل وضوحاً وأقل عمومية وأقل ثباتاً وأقل ظهوراً من الاستعدادات المركزية وهي لا تميز الفرد ، وأن الفرد يظهرها في ظروف خاصة - فقد يتصرف الفرد الكريم في بعض الظروف الخاصة النادرة بطريقة لا تدل على الكرم ، غير أن مثل هذا التصرف لا يكون من التصرفات الثابتة في سلوك هذا الفرد .

ويميز ألبورت أيضاً بين نوعين من السمات ، سمات ديناميــة Dynamic وسمات أسلوبية Stylistic . توضح السمات الدينامية لماذا يسلك الفرد على هذا النحو ، أى أنها تشير إلى العوامل الدافعة إلى النشاط . وتكشف السمات الأسلوبية عن كيف يسلك الفرد ، أى أنها تشير إلى طريقة الفرد وأسلوبه . وقد تصبح السمات الأسلوبية أيضاً دينامية .

هذا ، وقد وجهت إلى نظرية ألبورت فى الشخصية انتقادات كثيرة . ومن هذه الانتقادات أنه لا يمكن وصف الشخصية بمجرد حصر سماتها فقط بل يجب أن نعرف أيضاً ما بين هذه السمات من تفاعل فليست الشخصية مجرد مجموعة من السمات أو الاستعدادات المستقلة المنعزلة بعضها عن بعض . بل هى التنظيم العام لهذه السمات فى علاقات وظيفية يجعل منها وحدة متكاملة . ولم تبين نظرية السمات كيف يحدث هذا التفاعل وهذا التنظيم بين السمات المختلفة للشخصية .

ويذهب ألبورت إلى أن للسمة وجوداً حقيقياً فى الشخص ، وقد اعترض كثير من علماء النفس على هذا الرأى ، وذهبوا إلى أنه ليس للسمة وجود فعلى داخل الشخص ، وإنما هى مجرد وصف يوصف به سلوك الفرد فى موقف معين . ويختلف سلوك الفرد باختلاف المواقف ، وليس من الممكن وصف سلوك الفرد على أساس سمات شخصية ثابتة . ولقد ثار جدل بين علماء النفس حول ثبات الشخصية وتساءلوا : هل يرجع هذا الثبات إلى ثبات البيئة الخارجية .. أم إلى ثبات السمات ؟.. وقد تبنى بعض علماء النفس وجهة نظر معارضة لنظرية السمات لألبورت ، فهم يرفضون القول بأن الشخصية ثابتة بصرف النظر عن بيئة الفرد . وهم يذهبون إلى أن الموقف البيئى هو الذى يحدد السلوك .. والسمات فى نظرهم عبارة عن تكوينات وأوصاف مفيدة ولكنها لا تعتبر حقائق موجودة فى الشخصية .

وقد وجه النقد أيضاً إلى نظرية البورت على أساس أنها عجزت عن تحديد مجموعة من الأبعاد لاستخدامها فى دراسة الشخصية ، فالسمات الفردية لا يمكن وضعها فى صورة عامة ، ولذلك يصبح من الضرورى على الباحث الذى يتبع المنهج الفردى أن يقوم بمهمة تحديد ابعاد الشخصية بالنسبة إلى كل فرد يقوم بدراسة شخصيته وهو امر من شانه ان يثبط همة الباحث ويعطل تقدم البحث العلمى . [١٢] ، [٤٧] .

نمو الشخصية عند ألبورت:

يعتبر ألبورت ان الوليد لا يملك شخصية ، فالرضيع يكون مزوداً عند مولده بشكل فطرى بإمكانات فيزيقية ومزاجية معينة برغم أن تحقيق تلك الامكانات يتوقف على النمو والنضج ، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يكون قادراً على الاستجابة ببعض الانعكاسات الفائقة التخصص كالمص والبلع لبعض أنواع التنبيه الواضحة التحديد إلى حد ما ، وهو قد يبدى - في النهاية - نشاطاً كلياً أو قدراً كبيراً من الاستجابات الكبرى غير المتميزة التى يبدو أن جميع أجهزة الفرد العضلية تشار فيها .

ورغم حقيقة أن الطفل عند الميلاد يفتقد الصفات الغريزية التى سوف تشكل شخصيته فيما بعد ، فإن تلك الحالة تتغير فى فترة مبكرة تماماً وبطريقة متدرجة ، ويعتبر ألبورت أن الطفل حتى فى أول سنوات حياته يبدأ فى اظهار صفات متميزة كالفروق فى التعبير الحركى والانفعالى الذى يميل إلى الاستمرار ويتحول إلى تلك الأشكال من التوافق التى أكثر نضجاً والتى يتم تعلمها مؤخراً . وهكذا فإن بعض سلوك الأطفال يمكن التعرف عليه بوصفه تمهيداً لأنماط الشخصية التالية عليه ، ويشير ألبورت إلى أن الطفل يبدأ بالتأكيد فى النصف الثانى من عامه الأول على الأقل من إبداء صفات متميزة تمثل بالتقريب الخصائص الدائمة للشخصية .[٤٧]

وبذلك فإن لدينا كائناً هو وقت ولادته مخلوق بيولوجى ثم تحول إلى فرد يعمل فى ضوء أنا ينمو ، وبناء للسمات يتسع ونواة من أهداف ومطامح للمستقبل .

تطبيقات نظرية السمات فى الارشاد النفسى

ساهمت نظرية السمات بقدر كبير فى الارشاد النفسى والتوجيه من خلال تأكيد ألبورت على التركيز على الحالة الفردية فى دراسة السلوك مستخدماً الطرق والمتغيرات التى تناسب فردية كل شخص ، ويشير ألبورت فى مقابلته بين التنبوء الفردى والجمعى إلى أن تساهم نظرية السمات فى عملية الارشاد النفسى أو التوجيه .

« سوف يصبح علم النفس أكثر عمليًا ، أى أقدر على التنبوء ، حين يعرف كيف يقيم نزعات مفردة بجميع ما تحويه من تعقد فى الجوهر ، وحين يعرف كيف ينبئ بما سوف يحدث لنسبة ذكاء هذا الطفل اذا ما غيرنا بيئته بطريقة معينة » [٤٧] .

وقد حفز ألبورت علماء النفس إلى أن يخصصوا لدراسة الحالة الفردية قدراً من وقتهم وجهودهم أكبر من القدر المعتاد وأكد على أن أكثر المناهج فعالية فى دراسة السلوك هو منهج دراسة الحالة .

ويذكر حامد زهران (... أن الارشاد يتضمن تحليل المعلومات الخاصة بالعميل وتركيبها بحيث تظهر سماته المميزة وتشخيص المشكلة بالاستعانة بالاختبارات والمقاييس الموضوعية ، والتنبوء بالتطور المتوقع فى المستقبل ، ومن الافتراضات الأساسية فى نظرية السمات فيما يتعلق بالإرشاد المباشر ما يلى :

أن عملية الارشاد النفسى أساساً عملية عقلية معرفية .

ان سوء التوافق لدى الأشخاص العاديين يترك جزءاً كبيراً من العقل قادراً على استخدامه فى التعلم واعادة التعلم .

ان المرشد مسئول عن تحديد المعلومات المطلوبة وعن جمعها وتقديمها إلى العميل .

ان المرشد لديه معلومات وخبرة أكثر وقدرة على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد المباشر ، ومن ثم يكاد ينظر إلى المرشد كأنه المعلم الذى يوجه عملية التعليم لدى العميل . [8]

نظرية التعلم

إذا كان هدف التفوق عاماً لدى جميع الناس ، فإن ما يضعه الفرد فى مطلع حياته من مثل لتحقيق ذلك الهدف البعيد ، وما يعترضه من صعاب ومثبطات ، وما يمنى به الفرد من نقائص خاصة به سواء أكانت نقائص أو عيوباً مادية أو معنوية ، حقيقية أم وهمية ، وطريقته فى اجتياز تلك العوائق وما يحققه من نجاح ، كل ذلك ينصب فى عملية التعلم .

فهذا طالب يتعلم كيف يصل إلى حل مسألة رياضية ، وهذا ممثل يتعلم كيف يقف على المسرح وكيف يواجه الجمهور ، وذاك جندى يتعلم القتال ، وتلك طفلة تتعلم الكتابة ، وأخرى تتعلم الرقص الايقاعى ، والفرد يتعلم من مواقف الحياة كيف يماثل اسلوب سلوكه بما يزيد تكيفه مع البيئة ، كل ذلك وغيره يدخل ضمن مفهوم التعلم . ففى التعلم حل لمواقف قد تبدو غامضة ، وفيه اكتساب لمعلومات وخبرات ومواقف وتكيفات وهو لا يقتصر على معلومات بذاتها عقلية أو جسمية أو وجدانية أو حركية وإنما يتناول أساليب للفكر والحركة والاتجاه مع الاحتفاظ بآثار ذلك جميعه والانتفاع به واستخدامه فى المواقف المشابهة ، فالتعلم يتضمن اكتساباً وذاكرة واعتياداً .

تعريف:

وقد لخص العلماء ذلك جميعه بتعريف التعلم بأنه « العملية التى يكتسب بواسطتها الشخص خبرات يستطيع عند استعادتها أن يقلل من مجهوده ، ويختصر من طاقته ويحسن التصرف فى المواقف المشابهة الجديدة » .

وبأنه « عملية تغير شبه دائم فى سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ، ويظهر فى تغير الأداء لدى الكائن الحى » .[19]

والتعلم على هذا النحو يتطلب ضرورة أن يتعرض الكائن الحي للموقف السلوكي المراد تعلمه ، ولما كان التغير في الأداء لدى الكائن الحي هو الأساس في الاستدلال على التعلم ، فإننا لا نستطيع أن نقول أن كل تغير في الأداء يعتبر تعلماً ، لأننا لا نستطيع أن نتنبأ بسلوك الفرد في المستقبل في بعض المواقف ، وذلك بالتدخل في هذه المواقف السلوكية (كوضع الكائن الحي تحت تأثير المخدرات) ، وبالتالي فإن التغيرات التي تحدث في السلوك وتنشأ عن مثل هذه العمليات لا يمكن اعتبارها تعلماً ذلك لأنها تتطلب ممارسة لاظهار آثارها في السلوك .

وإن التعلم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها ، وذلك في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية الانفعالية مثل اكتساب اتجاهات وقيم وعواطف وميول جديدة أو من الناحية العقلية مثل اكتساب معلومات أو مهارات للاستعانة بها عند التفكير في مواقف معينة في محاولة الوصول إلى هدف معين أو حل بعض المشكلات المحددة .[٢٠]

ومن التعريفات الحديثة للتعلم ذلك التعريف الذي قدمه « جريجوري كمبل »[٣٥] بأنه : « تغير ثابت نسبياً في امكانية حدوث سلوك معين نتيجة للممارسة المعززة » .

وفكرة الثبات في التعريف تجعلنا نستبعد التغيرات المؤقتة في السلوك والناشئة عن تغير الدافع ، كذلك فإن فكرة الثبات تتضمن عنصر الزمن ، فالتعلم يستمر لفترة طويلة حتى يطويه النسيان بمضي الوقت أو يحل تعلم جديد محل التعلم القديم ، أما الممارسة المعززة التي جاءت في التعريف فهي تؤكد أن التعزيز ضروري أو شرط لحدوث التعلم .

ويعرف جيلفورد التعلم بأنه « أي تغير في السلوك يحدث نتيجة استثارة ».

وهذا تعريف شامل لا يعطى حدوداً لعملية التعلم فطبيعة الاستثارة قد تمتد من قدرات فيزيائية بسيطة تستدعى نوعاً محدداً من الاستجابة إلى مواقف أخرى غاية فى التعقيد .

ويعرف ميرسل التعلم بأنه « يتضمن تحسناً مستمراً فى الأداء ، وان طبيعة هذا التحسن يمكن ملاحظتها نتيجة التغيرات التى تحدث أثناء التعلم » .

فأوجه النشاط التى يبذلها الفرد يكون المقصود منها عادة فى اول التعلم اكتشاف الموقف أكثر منها محاولة التمكن منه ، ولذلك فهى تتضمن غالباً الكثير من الاستجابات غير المميزة والخاطئة وباستمرار التدريب وبذل الجهود تقل الأخطاء ويميل الموقف إلى التميز والوضوح ويصبح أكثر قدرة على التحكم فيه ، وعلى ادراك العلاقات التى يتضمنها ، وباستمرار التقدم يتمكن الفرد من السيطرة على وحدات أكثر صعوبة تتعلق بالموقف الأصلى الذى تم فيه التعلم ، ومن استخدام النتائج التى خرج بها من تعلمه فى تطبيقات أخرى عديدة [١] .

وعلى الرغم من كثرة تعاريف التعلم ، والإختلاف الشكلى فى صياغة تعريفه ، إلا أنه هناك اتفاق ضمنى على معناه ، والواقع ليست المسألة هى وضع تعريف شامل للتعلم بقدر ما هى التعرف على وسائل التعلم ، إن ما يهمنا فى المقام الأول هو كيف يتعلم الفرد ، ويكتسب ويستفيد من موقف أو نشاط فى مواقف تالية ، وماذا يفيد فى هذه العملية هل هى مجرد الممارسة ، أو التكرار ، أو المران « واطسون » ، أم المحاولة والخطأ وأثر خبرات الفشل والنجاح على عملية التعلم «ثورنديك» ، أم الانعكاسات المشترطة «بافلوف» ، أم الاشتراط الاجرائى « سكنر » ، أم إلى تنظيم المجال وادراك العلاقات واكتساب الاستبصار (كوفكا ، كوهلر ، فريتمر) .

وللتعلم شروط أساسية هى :

(أولاً) : وجود دافع عند المتعلم يدفعه نحو موضوع التعلم ويهدف إلى التمكن من هذا الموضوع أو الوصول إلى حل بالنسبة له .

ان نقطة البداية فى عملية التعلم هو وجود دافع يوجه السلوك نحو الهدف المعين ، والهدف هو الذى يوجه سلوك المتعلم فى الموقف التعليمى نحو عمل الاستجابة التى تتفق مع حالة الدافع الموجود .

إنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضى .

والوظيفة الثانية للدوافع هى أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط .

إنها تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكى يتم التعلم ، فتجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر .

(ثانياً) : يعتبر النضج من العوامل المؤثرة فى التعلم لأنه يحدد امكانيات سلوك الفرد ، ويحدد بالتالى مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمى وما يصيبه من مهارة وخبرة ، فإن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب لهذه الخاصية .

(ثالثاً) : الممارسة شرط من شروط التعلم ، فما يتعلم يجب أن يمارس وليس المقصود بالممارسة مجرد تكرار المادة المتعلمة من غير هدف وإنما المقصود بها التكرار الموجه لغرض معين والذى يؤدى إلى تحسين الأداء .[١]

نظريات المثير والاستجابة

اهتم فريق من علماء النفس فى دراستهم للشخصية ونموها بالخبرات التى يتعلمها الطفل ، وحاولوا فهم الشخصية وتفسيرها على أساس مبادئ التعلم التى توصلوا إليها من دراساتهم التجريبية لعملية التعلم سواء عند الحيوان أو الانسان .

ولنظريات التعلم فى الشخصية ، والتى تسمى أحياناً بنظريات « المثير » أو « المنبه » و « الاستجابة » ، صور كثيرة يمكن ارجاعها جميعاً إلى دراسات بافلوف فى الأشراط ، ودراسات ثورنديك التى كشفت عن أهمية قانون الأثر فى عملية التعلم .

ومن أهم نظريات التعلم فى الشخصية ، النظرية التى وضعها « جون دولارد » John Dallard ونيل ميلر Neal E. Miller عالما النفس الأمريكيان . وقد أسهما فى تطبيق النظرية فى مجال الارشاد والعلاج النفسى .

نظرية دولارد وميللر :

اهتم دولارد وميللر بوضع نظرية فى الشخصية فى ضوء نتائج البحوث التجريبية لعملية التعلم ، وقد أخذا أيضاً عن فرويد بعض مفاهيمه وفروضه ، وحاولا اخضاعها للبحث التجريبى والتوفيق بينها وبين مبادئ التعلم ، ولذلك تتميز نظريتهما بأنها حاولت التوفيق بين الاتجاه العلمى التجريبى فى علم النفس وبين الاتجاه الاكلينيكى لمدرسة التحليل النفسى .

ويتفق دولارد وميللر مع فرويد فى الاهتمام بالسنوات الخمس الأولى من حياة الطفل ، إذ يتعلم الطفل فيها كثيراً من أنواع السلوك أو العادات التى تتميز بها شخصيته . وقد احتفظا بفكرة فرويد فى أن الدوافع تنزع إلى القيام بالنشاط

الذى يؤدى إلى خفض التوتر ، ولكنهما اختلفا عن فرويد من حيث أنهما اهتما بالدوافع المكتسبة التى يتعلمها الطفل أثناء نموه أكثر من اهتمامهما بالدوافع الفطرية كما فعل فرويد . ولقد اهتما أيضاً مثل فرويد بالدوافع اللا شعورية ونسبا إلى القلق أو الخوف المكتسب دوراً هاماً فى ديناميةِ الشخصية .

ويذهب دولارد وميلر إلى أنه توجد لدى الطفل الحديث الولادة دوافع فسيولوجية أولية كالجوع والعطش والتنفس ... الخ . وأنواع فطرية بسيطة من السلوك لاشباع هذه الدوافع . ولا يلبث الطفل أن يتعلم كثيراً من أنواع السلوك المعقد ، فيستجيب باستجابات كثيرة مختلفة لكثير من أنواع المنبهات المختلفة . وتتم عملية التعلم على أساس مبادئ أربعة هامة ، هى : الدافع ، والاشارة Cue أو المنبه ، والاستجابة ، والتدعيم . فلكى يتعلم الطفل يجب أن يكون له دافع يدفعه إلى الاستجابة ثم يجب أن يرى اشارة أو منبهاً يستجيب له استجابة صحيحة ، ويجب أن يستجيب وإلا لا يمكن أن يتعلم ، ثم يجب أن تؤدى هذه الاستجابة إلى خفض الدافع ، أى التدعيم . والتدعيم يقوى الرابطة بين المنبه والاستجابة ، بحيث يميل الطفل إلى أن تصدر نفس الاستجابة إذا شعر بنفس الدافع وكان نفس المنبه موجوداً . وهذه التقوية للعلاقة بين المنبهات والاستجابات هى أساس عملية التعلم .

وينظر دولارد وميلر إلى نمو الشخصية على اعتبار أنه يحدث نتيجة للتعلم ، أى نتيجة لتدعيم استجابات معينة لكثير من المنبهات المعينة المختلفة . فالشخصية فى نظرهما هى مجموعة من الارتباطات بين منبهات واستجابات ، أو مجموعة من العادات أو الأساليب الاعتيادية للاستجابة التى تعلمها الفرد لأنها أدت من قبل إلى خفض الدافع مما أدى إلى تدعيمها ، فقد يقال عن شخص - مثلاً - أنه عدوانى لأنه يستجيب استجابات تتصف بالعدوان لكثير من الأفراد والمواقف ، وقد اكتسب هذا الشخص سمة العدوانية لأن استجاباته العدوانية قد تدعمت من قبل .

بالرغم من أن نظريات التعلم فى الشخصية تتسم بالموضوعية وتطبيق المنهج التجريبى فى دراسة السلوك الانسانى وعرض مفاهيمها بطريقة واضحة منظمة مما جعل كثير من علماء النفس يبدون اهتماماً كثيراً بها ويجرون كثيراً من البحوث حولها ، إلا أنها - مع ذلك - كانت عرضة لنقد فريق من علماء النفس .

ومن الانتقادات التى وجهت إلى نظريات التعلم فى الشخصية اهتمامها البالغ باجراء التجارب لدراسة أنواع بسيطة من السلوك عند الحيوان ، ثم افتراضها أن المبادئ المستمدة من نتائج هذه التجارب تنطبق أيضاً على السلوك الانسانى المعقد . غير أن أصحاب نظريات التعلم يردون على هذا النقد بأن دراستهم لسلوك الحيوان ليست إلا خطوة فى سبيل فهم السلوك الانسانى . وهم يأملون أن ينتقلوا بعد ذلك إلى الدراسة التجريبية للسلوك الانسانى وإلى أن يتم ذلك فإن هذه النظريات ستظل معرضة لهذا النقد .

ومن الانتقادات الهامة التى وجهت أيضاً إلى هذه النظريات أنها نظريات جزئية ذرية تهتم بدراسة الجزئيات وتهمل دراسة الكليات ، فهى تجزئ السلوك الانسانى الكلى المعقد إلى جزئيات صغيرة هى مجموعة من الارتباطات بين المنبهات والاستجابات وتقوم بدراسة كل منها على حدة بينما تهمل دراسة السلوك الكلى للانسان كما يحدث فى الواقع .

ويرد أصحاب هذه النظريات على هذا النقد بأنه لكى نفهم الكلى ينبغى أن نفهم الجزئى . . هذا فضلاً عن أنهم لا ينكرون وجود تفاعل بين المتغيرات الجزئية المختلفة ، غير أنهم لم يؤكدوا فى نظرياتهم على هذا التفاعل .[٤٧]

نظرية الذات

الارشاد النفسى ومفهوم الذات

يتضمن التوجيه والارشاد النفسى دراسة الذات ومفهوم الذات ، والذات هى جوهر الشخصية ، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها وهو الذى ينظم السلوك [٨] .

لقد ثبت أن مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير كبير فى كثير من جوانب سلوكه ، كما أنه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام ، ويميل أولئك الذين يرون أنفسهم على أنهم غير مرغوبين ولا قيمة لهم أو سيئين إلى السلوك وفق هذه الصورة التى يرون أنفسهم عليها ، كما يميل أصحاب المفهوم الغير واقعى عن أنفسهم إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب منحرفة أو شاذة ، وعلى هذا تعد المعلومات الخاصة بكيفية ادراك الفرد لذاته مهمة إذا حاولنا القيام بدور فى مساعدة هذا الفرد أو محاولة الوصول إلى تقويمه .

ويلعب مفهوم الذات دوراً محورياً فى تشكيل سلوك الفرد وإبراز سماته المزاجية ، فكل منا ينحو إلى أن يسلك بالطريقة التى تتفق مع مفهومه عن ذاته ، فإذا كان مفهومى عن ذاتى أننى رصين وقور فمن الصعب توقع أن يصدر عنى سلوك يختلف عن ما تفرضه الرصانة ، وما يفرضه الوقار ، وإذا كان مفهومى عن ذاتى أننى مريض ضعيف البنية فأغلب الظن أننى لن أشارك فى أنشطة تتطلب كفاءة بدنية أو جهد جسمانى .

إن مفهومنا عن ذاتنا يحكم سلوكنا بشكل واضح سواء كان هذا المفهوم صحيحاً أو خاطئاً .

كل هذا يؤكد أهمية استخدام مفهوم الذات فى فهم الشخصية وبالتالى لمعاونة الفرد على حل مشكلاته المختلفة واعادة توازنه مع البيئة الخارجية ،

وربما لفهم جوانب شخصيته ووضع قوانين تسهم فى التنبؤ بسلوكه فى المواقف المختلفة . غير أنه من الضرورى أن نلاحظ أن مفهوم الذات وسمات الشخصية ليسا مترادفين بل هما منحيان مختلفان تماماً فى تعاملنا مع الفرد ، فمفهوم الذات قد لا يقبل الملاحظة المباشرة بوصفه يمثل تنظيماً ادراكياً للشخصية يمكن استكشافه أو قياسه أو الاستدلال عليه من خلال شواهد وملاحظات معينة ، بوصف السلوك دالة لمفهوم الذات .[٢٥]

وقد تزايدت الاهتمامات بدراسة مفهوم الذات ولم تقتصر على النشاط البحثى فحسب ، بل امتدت إلى تخصيص مؤتمرات وندوات لدراسته والاسهام فى تطويره أو الكشف عن أبعاده النظرية .

ولعل قضية تعريف « مفهوم الذات » وقياسه ، تعد من أهم القضايا فى هذا المجال ، وتبنى أحد وجهات النظر فى هذه القضية يؤدى بالضرورة إلى قبول أو رفض مترتبات كثيرة .

ونحن فى موقفنا من هذه القضية أكثر ميلاً لقبول وجهة النظر التى تتعامل مع مفهوم الذات بوصفه استعداداً أو خاصية ادراكية أو تنظيم ادراكي يقبل القياس [١٢] .

تعريف :

استخدم مصطلح « مفهوم الذات » منذ فترة مبكرة لدى الكثير من الباحثين والمنظرين أمثال : ألبورت ، وجيمس ، وليكى ، وماسلو ، وميد ، وميرفى ، ورجى ، وسنج وكومبس ، للاشارة إلى خبرة الفرد بذاته وباعتباره تنظيماً ادراكياً Perceptual Organization من المعانى والمدركات التى يحصلها ويكتسبها الفرد والتى تشمل هذه الخبرة الشخصية بالذات . وبهذا يختلف المصطلح تماماً عن الكثير من المفاهيم السيكولوجية التى تتداخل أو تتشابه معه فى الصياغة

النفسية . فهو يختلف عن صورة الذات Self Description ولا يأخذ شكل زملة سلوكية Behavioral Syndrom مكونة من سمات مختلفة سواء متجانسة أو غير متجانسة، كما لا يعد مرادفاً بأى حال للوصف الذاتى Self Description أو التقرير الذاتى Self Report الذى يقوم به الشخص عن سماته ، ويذكر كومبس أن هذا المفهوم الأخير خاطئ كما كان هداماً ومخرباً للتراث السيكولوجى ، وهو يرى أن الخلط بين المفهومين منتشر إلى الدرجة التى أصبح يوجد فيها مئات من الدراسات التى يفهم منها أنها تدور حول مفهوم الذات غير أنه يمكن من خلال فحصها بدقة تصنيفها من جديد فى فئة دراسات التقرير الذاتى . ذلك أن التقرير الذاتى عبارة عن عرض سلوكى لما يريد الشخص وما يستطيعه أو ما يمكن دفعه للحديث فيه عن نفسه ، وهذا السلوك مثله مثل أى سلوك آخر يتأثر بالطبع بمفهوم الذات ، ومع ذلك لا يمكن قبوله باعتباره مطابق له ، ذلك أن مفهوم الذات يمثل فى حقيقته خبرة عميقة وليست موضوعاً أو سلوكاً قابلاً للملاحظة . وطبيعة الخبرة الذاتية ، وعلى وجه الخصوص خبرة العمليات الداخلية عندما تعكس اهتمامات الفرد عليها خلال أكثر عمليات التفاعل تتابعاً ، تجعله يشعر أنه يواجه ما يمكن وصفه على أنه مثير هام غير محدد ، فهو يشعر ويعى تلك التغييرات اللحظية فى نوع سلوكه أو شدته أو التغيرات التى تتتابع على امتداد الفترة الزمنية ، غير أن هذا الشعور يظل بلا حدود واضحة ، ويستطيع الأفراد المختلفين استعادة صورة ذهنية معينة ، وأصوات واحساسات أخرى مختلفة من بين تلك التى كانت موضوعاً لخبراتهم ، بل وحتى أشتات الأفكار ، حتى إذا كانت مستقلة عن معطيات العالم الخارجى ، ولكن يظل فى النهاية شىء ما غائم أو غير واضح المعالم يشمل كل ذلك ويتضمنه ويكون مسئولاً عن هوية هذه الأفكار والاحساسات ، حتى أن الفرد يبدو كما لو كان لا يستطيع تعريف مجموعة الأفكار والمشاعر التى تعمل كمقدمات واضحة لسلوكه . [٦١]

يتفق الكثير من الباحثين مع هذه الوجهة من النظر التي تعتبر مفهوم الذات ذلك المكون أو التنظيم الادراكي غير واضح المعالم الذي يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا والذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانيزم المنظم Regulating والموجه والموحد للسلوك . وبهذا المعنى يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد في كل سلوكه [٥٥] ، [٥٦] ، [٥٧] .

يبدو مفهوم الذات في اطار هذه التعريفات بمثابة مصطلح يصعب تعريفه بشكل اجرائي فهو مزيج من عمليات وعوامل ذاتية غير محددة المعالم ويصعب صياغة حدود لفظية له ، ويفترض أنه يقف خلف هوية الفرد وسلوكه الفريد في المواقف المختلفة . وتؤدي هذه الصعوبة في التعريف إلى رفض بعض الباحثين لمفهوم الذات ، فيرى « بنستر واجينو » أن الفرد لا يملك أى مفهوم عن ذاته على الاطلاق ، ولكن لديه بناء للذات دائم التغير وهما يريان أن خبرة مفهوم الذات عبارة عن عملية تفسير أو تأويل مستمر يمارسها الفرد على امتداد حياته . ويوافق « ايشتين » على هذه الوجهة من النظر ، موضحاً أن ما يشار إليه على أنه مفهوم الذات ما هو في الحقيقة إلا نظرية للذات ، أو أداة ادراكية لتمثل المعارف والنضال مع العالم الخارجي .

وترتبط هذه الأفكار المتعلقة بالاقتران بين مفهوم الذات والنسق الادراكي أو الاستعدادات المعرفية بوجهة النظر الأحدث التي تعرضها « جوردان وميرفيلد » ، والتي تربط بين المصطلح وبين الأبعاد الثلاثة للعقل : المضمون والعملية والانتاج في نظرية جيلفورد « البناء العقلي » .في محاولة لاضفاء قدر من الصلابة النظرية على المفهوم .

وتتضح أهمية الدور الذي تلعبه العوامل الذاتية في مفهوم الذات من خلال معالجة « روجرز » له في اطار نظرية العلاج غير الموجه بحيث يشير إلى الجوانب الآتية :

(١) ان فكرة المرء عن ذاته - من حيث هى نظام ادراكى مكتسب - تخضع لمبادئ التنظيم الادراكى ذاتها التى تتحكم فى الموضوعات المدركة .

(٢) ان فكرة المرء عن ذاته تنظم سلوكه ، فالمعرفة بوجود ذات أخرى مختلفة فى عملية التوجيه تؤدى إلى احداث تغيير فى السلوك .

(٣) ان فكرة المرء عن ذاته ترتبط بالواقع الخارجى برباط ضعيف فى حالات المرض العقلى .

(٤) قد تلقى فكرة المرء عن ذاته تقديراً أكبر مما تلقاه ذاته الجسمية ، فقد يضحى الجندى فى الميدان بنفسه فى سبيل القيم الاخلاقية والمثل العليا التى تتضمنها فكرته عن ذاته .

(٥) يحدد الاطار الكلى فكرة المرء عن ذاته كيف يدرك المرء المثيرات الخارجية وهل يتذكر المثيرات أم ينساها ، وعندما يطرأ تغيير على هذا الاطار الكلى لفكرة المرء عن ذاته - على نحو ما يحدث فى العلاج - فإن من شأن هذا التغير أن يعدل من نظرته إلى العالم الخارجى .(٢١)

يتضح من كل هذا أن طبيعة المفهوم تثير العديد من المشكلات فى تعريفه وبالتالى فى قياسه ، فالباحث يسعى للتقدم من تعريف اجرائى لمفاهيمه حتى يتمكن من القيام بعمليات قياس مقبولة منهجياً ، ويوضح روبرت بيلز خمس مشكلات أساسية فى تعريف مفهوم الذات على الوجه الآتى :

الأولى : ضرورة توفر وجهة نظر أولية يمكن تبنيها لتحديد الواقع Reality وما هو هذا الواقع . فالواقع يتحدد وفق تعريفاتنا ومفهوم الذات نتيجة مباشرة لهذه العمليات التعريفية .

الثانية . صعوبة تتمثل فى منطق تعريف الذات ، فالعلوم السلوكية تقوم أساساً على وجهة نظر خارجة عن السلوك ، ولهذا يرى السلوكيون أن مفهوم

الذات غير علمى لأنه غير قابل للملاحظة والقياس . ولهذا ايضاً يتعين الايضاح الدقيق أن مفهوم الذات ادراك للواقع وليس الواقع نفسه .

الثالثة : صعوبة ناتجة عن تعدد وتنوع الآراء والتعريفات الخاصة بمفهوم الذات وعدم وجود أساس واحد للتعريفات القائمة وهو ما يؤدى إلى تعارضها وتناقضها أحياناً بالاضافة إلى ضرورة احداث تمييز واضح بين ما إذا كان مفهوم الذات ظاهرة قابلة للملاحظة أم أنها محرك ادراكى للسلوك وبينما يقبل منظرى مفهوم الذات وجهة النظر الأولى فإن أصحاب نظرية الذات يقبلون وجهة النظر الثانية .

الرابعة : المشكلة الناتجة عن تعدد التعريفات والمقاييس وهل يبدأ البحث بتعريف المفهوم أم بقياسه ثم تعريفه بعد ذلك بتعبيرات النتائج التى تم التوصل إليها . ومن الملاحظ أن بعض الباحثين يبدأون بقياس مفهوم الذات وفق منهج أو أسلوب معين ، ويتركز اهتمامهم فى أسلوب القياس ، ويمكن أن يطلق على هؤلاء الباحثين اسم « مجموعة المهتمين بالاسلوب » . بينما يبدأ باحثون آخرون من مفهوم للذات يعتقدون أنه لا يقاس بشكل مباشر ، ومن هؤلاء كومبس وزملاءه الذين يعتقدون أنهم طوروا أسلوباً يمكن بواسطته الاستدلال على مفهوم الذات ، ويمكن أن يطلق على هذه المجموعة من الباحثين اسم « مجموعة المهتمين بالاستدلالات » وتهمل المجموعة الأولى صدق التكوين الذى لا يمكن علاجه من حيث بدأوا ويهتمون بالصدق التلازمى ، وان كانت النتائج التى خرجوا بها يشوبها الكثير من الضعف نتيجة لعوامل متعددة من بينها ثبات المقاييس والتكوينات المختلفة التى يتضمنها كل مقياس ، واستخدام بنود تقيس أشياء مختلفة ومتباينة قد يكون من بينها مفهوم الذات وكذلك غيره من المفاهيم .

أما مجموعة المهتمين بالاستدلالات فلديهم مشكلات من نوع آخر فتناول الملاحظين (أى القائمين بالاستدلالات) لأى ظاهرة إنما يجرى من خلال وجهات نظر كل باحث وهى وجهات نظر متعددة ، وبالتالى تتأثر استدلالاتهم حول هذه الظاهرة وهو ما يؤدى إلى انخفاض واضح فى ثبات ما بين الملاحظين وصدق غير معروف ، بالاضافة إلى تكلفة ومشقة القيام بالاجراءات الاستدلالية فى حالة القيام بدراسة اعداد كبيرة من الأفراد .

الخامسة : تتعلق بمدى امكان الاستفادة ، لا من التعريفات المتوفرة الآن ، ولكن من خصائص التعريف الاجرائى المنهجى للوصول إلى تعريف مقبول لمفهوم الذات . وفى هذا الاطار يرى بيلز Bills أن التعريف الاجرائى المناسب لمفهوم الذات يتعين أن يصف كيف يصل المفهوم ، وكيف يكشف عن نفسه ، وكيف يؤثر فى السلوك ، وكيف يمكن قياسه ، ويتعين أن يحدد هذا التكوين السيكولوجى اجرائياً ، وبشكل مختلف تماماً عن المتبع فى المنحى الحالى لمجموعة المهتمين بالأسلوب الذين يبدو أنهم يحاولون تعريف هذا التكوين من خلال العمليات المستخدمة فى قياسه (٥١) .

المكانة النظرية لمفهوم الذات

يتناول علم النفس من منظور سلوكى وقائع سيكولوجية تقبل الملاحظة والقياس ، يمكن أن يتفق عليها الباحثون طالما يستخدمون المناهج والأدوات ذاتها ، ونتعامل من المنظور نفسه من خصائص الشخصية أو سماتها باعتبارها جوانب تقبل الملاحظة المباشرة وبالتالى القياس ، وحيث يكون المطلب العلمى الرئيسى هو الحصول على قدر وفير من القياسات حول هذه الخصائص

السلوكية ومتعلقاتها بهدف اكتشاف ما هو ثابت ومستقر أو مشترك وعام بينها ، مما يجعلها تنتظم في قوانين سلوكية تؤدى لامكان التنبؤ بالسلوك في المواقف التالية .

ويمثل هذا المنحى الخط الرئيسي لعلم النفس وفق التعريف الصارم له والذى يناظر بينه وبين العلوم الفيزيائية منهجاً وهدفاً وقد أمكن من خلال هذا المنحى التوصل إلى العديد من سمات الشخصية كالانبساط والعصابية والذهانية ... الخ . وكذلك القدرات والاستعدادات العقلية المختلفة ، وقد أسهم العديد من الدراسات في ارساء دعائم هذه السمات والقدرات من خلال بحوث الصدق وأساليبه ومحكاته المتنوعة فما هو موقع « مفهوم الذات » من هذا النسق النظرى ؟ .. وهل هو سمة جديدة من سمات الشخصية ؟ .. هل هو سلوك يقبل الملاحظة والقياس بالصورة ذاتها التى تقاس بها سمات الشخصية ؟ .. هل هو استعداد عقلى ؟.. هل نهدف من وراء قياسه للوصول إلى أسس للتنبوء بسلوك الأفراد أم أن هناك هدف آخر من قياسه ؟ ..

مفهوم الذات ليس سمة من سمات الشخصية ، وهو وصف مركب للذات أو هو ذلك التنظيم الادراكى الانفعالى الذى يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل . وهو بهذا نتاج لمنحى سيكولوجى مختلف عن المنحى السلوكى . هو نتاج لعلم نفس الخبرة الادراكية وهو ينتمى بهذا لعلم النفس الادراكى الانسانى الذى يهتم بالحياة الداخلية للأفراد والذى يرى أن مهمة علم النفس ليست مجرد التنبوء بالسلوك ، بقدر ما هى تقديم العون للفرد ومساعدته لفهم ذاته واعادة توافقه وحل مشكلاته [٥٧] . وفقاً للنظرية الادراكية فإن مفهوم الذات عبارة عن جشطالت للعديد من تعريفات الذات التى تتباين فى دلالتها أو جوهريتها أو محوريتها . وتتسع الحدود النظرية للمفهوم خارج هذا الاطار فتمتد لايضاح أن التفاعل بين الذات والبيئة الخارجية والناتج النهائى لهذا

التفاعل فى صورته الكلية ينتهى بنا لعدم امكان الاستغناء فى هذا الصدد عن نظرية متكاملة فى التعلم وفى المجال معاً ، فمفهوم الذات كأى مفهوم آخر انما ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التى يعيشها [٤٠] .

إذن فنحن إزاء منحى ظاهراتى ، وجودى ، ادراكى ، خبرى ، تتشكل من خلال معالمه المختلفة خصائص مفهوم الذات ، وبقدر ما يؤدى إليه هذا المنحى متعدد الوجوه من اثراء للمفهوم بقدر ما يؤدى إلى صعوبات فى قياسه وهى صعوبات نتج عنها كثير من التضارب واللبس فى البحوث السابقة بما أدى إلى اثارة الشكوك فى صحة الاطار النظرى الذى أفرز هذه الدراسات [٦٩] . وأدى إلى اضعاف المفهوم نظرياً ، وينتقد ويلى وسبيرز وديز مشكلة افتقاد المفهوم للأسس النظرية المناسبة فى التراث رغم ما أضافه هذا المصطلح من نتائج وبوصفه متعلق تعلقاً سببياً بالنشاط الانسانى [٦٦] . وتتطلب المعالجات المختلفة والتى عرضنا لها للمفهوم والتى تراوحت بين تعريفاً ايجابياً له وفق أطر نظرية محدودة ، إلى رفض كامل لوجود مفهوم الذات ، تتطلب هذه المعالجات ضرورة استمرار فحص الأسس والمنطق النظرى للمفهوم لربطه باطار مرجعى أكثر صلابة يؤدى لامكان ترجمته إلى أنشطة سلوكية متنوعة من ناحية وإلى ترجمة الخبرة الذاتية العميقة إلى مفهوم للذات من ناحية أخرى .

ترى جوردان وميرفيلد امكان استخلاص مفهوم الذات نظرياً من نسق البناء العقلى الذى وضعه جيلفورد وفى هذا النسق يصنف جيلفورد القدرات العقلية المختلفة وفق ثلاثة أبعاد أساسية ، هى العملية والمضمون ، والانتاج . وحيث توجد فى كل فئة أنواع مختلفة سواء من العمليات أو المضامين أو الانتاج [٢٥] ، وأية قدرة أو استعداد عقلى عبارة عن مكون ثلاثى الأبعاد على الأقل إذ يتضمن بالضرورة مضموناً معيناً وعملية معينة وانتاجاً معيناً ، وفى مجال مفهوم الذات يمكننا أن نجد أربعة عمليات أساسية تعمل فى مضمون التفكير وهى

العمليات التي يتشكل مفهوم الذات من نشاطها والتي تصنف في مجال هذا المفهوم وهي : التذكر ، والتقويم ، والتحويل ، والتوليد أو الانتاج . وتعمل هذه العمليات أو الميكانيزمات في مجالات أخرى للمضمون بالاضافة إلى مجال الذات مثل مجال المعاني والأشكال . . . الخ [٦٤] .

وعندما تكون « الذات » هي موضوع التفكير يمكن النظر إليها باستقلال ، كما يمكن النظر إليها في علاقتها بالمعاني والأشكال وغيرها فكيف تعمل هذه العمليات في تمثلها بالذات ؟ . .

تشير عملية التذكر إلى ميكانيزم تصنيف وتنظيم المعلومات الواردة من الخبرة الخارجية ، وهي تتضمن بالضرورة توفر سابق لميكانيزمات الربط بين التنبيه والاستجابة واقامة التداعيات الثنائية المناسبة ، إلا أنها تفترض - بالاضافة إلى كل هذا - أن العناصر المتعلمة أو المكتسبة من الخبرة الخارجية لا تظل مفككة أو مشتتة بل تتطور وتترابط وتتماسك في صيغة موحدة ، ويلعب التذكر في مفهوم الذات دور واضح . فـ « كيلي » (١٩٥٥) مثلاً يرى أن الذات عبارة عن معلومة جزئية ، أو كما يذكر بانستر واجنير [٥٢] سيرة ذاتية ، أو هي علاقة بين الذات والمعلومات حسبما يذكر ماركوس [٦٣] . وعندما تركز عملية التذكر على الذات بوصفها موضوعاً ينتج عن ذلك وعي الفرد بهويته الفريدة (الوعي بالذات) ، وفي مواقف أخرى يؤدي تذكر الذات في علاقتها بالآخرين إلى وعي بالتنشئة الاجتماعية وبالجماعات المرجعية التي ينتمي إليها الفرد أو يتمنى الانتماء إليها .

أما عملية التقويم فتشير إلى متصل الأنشطة المتمايزة التي تتضمن درجات متفاوتة من الأحكام والتقويمات . والتذكر يعد بالطبع شرط هام في عمليات التقويم ، وقد أشار « كيلي » بشكل صريح لعملية التقويم في مناقشة للتمايز بين ذات الفرد والآخرين ، كما يشير دوفال و وكلند [٦٠] إلى أن الوعي بالذات

لا يمكن ظهوره فى غيبة تقويم الذات ، والذى يتضمن تقويم أو تقدير الذات فى مقابل اعتبارات ومحكات الصحة والمناسبة من الأهداف وأساليب السلوك والسمات .

ويلعب التوليد أو الانتاج دوره عندما ينشغل الفرد بتلك الأساليب السلوكية التى تؤدى إلى تعلم جديد لمحاولة القيام بأدوار جديدة أو اكتساب هوية جديدة ، فهنا يؤدى التوليد إلى ابراز واظهار أحداث تمايز بين الذات وبين ما تعلمه الفرد حديثاً . وتتم عملية التوليد على الذات بوصفها موضوعاً ، بمعنى أن الشخص يقوم بابتكار ذاته المميزة ، والتى تعد أساس المبادرات التالية فى تطورها ، كما يؤدى التوليد فى حالة كون العلاقة بين الذات والآخرين هى مضمون التفكير إلى مبادرات فى مجال النشاط الجمعى .

ولأن التحويل عبارة عن عملية اعادة تكوين أو تنظيم العناصر المتوفرة بالفعل فى قاعدة المعلومات للفرد ، ولأن عملية اعادة التنظيم هذه تظهر استجابة لتوفر معلومات جديدة ، لم تتسق بداية مع النسق الذاتى القائم لدى الفرد . تصبح عملية التحويل استجابة تتجه أساساً لحل موقف من مواقف عدم التوازن ولتحقيق هذا التوازن بواسطة تنظيم مجال الخبرة أو اعادة تنظيمه بطريقة تجعل الادراكات الجديدة أو المختلفة تحقق أقصى تجانس مع الاطار السابق للتعلم . والواقع أن التحويل يرتبط بالتكيف كما يحدده بياجيه ، وبما أن التحويل ليس قاصراً على مرحلة الطفولة (كما أن التكيف ايضاً غير قاصر على الأطفال) فيمكن التمثيل له باعادة تفسير وتأويل المواقف التالية للتقويم السلبى للذات ، وهو يبدو نتيجة لذلك أسلوباً مناسباً لسلوك حل المشكلات [٦٤] ويؤدى نشاط عملية التحويل عندما تكون الذات موضوعاً إلى تغيير الفرد لقيمه أو أنماط حياته (كما يحدث نتيجة لحالات العلاج الناجحة) .
وتؤدى عمليات التحويل للذات فى علاقتها بالآخرين إلى استبصارات واعادة

تأويل سلوك الشخص لنفسه ، واحساس الفرد بقدرته على حل المشكلات أو صياغتها أو اعادة تفسير المواقف لاستخدام قدرته بطريقة فعالة .

وعند تطبيق هذه العمليات الأربع ، التذكر ، التقويم ، التوليد ، التحويل ، على فئة المضمون المسماه بالذات ، فإن التركيز يتم على الذات فى علاقتها بمجال واسع من الخبرات الموقفية العيانية بطبيعتها فكل فرد لديه قاعدة معلومات فريدة تتعلق بحياته السابقة ، وعلى هذا فالتذكر يستثير خصوصية أو فردية الخبرة . وهى فردية تقبل التنبوء فى حالة توفر بيانات موقفية ذات طبيعة نوعية ، ولا يملك كل شخص استخلاصاً نهائياً عن ذاته فى عدد من مجالات الحياة فحسب ولكن ايضاً فى جزئيات متنوعة من البيانات التى انتهى منها إلى هذه الاستخلاصات وبالمثل يلعب تاريخ الشخص دوره كمحدد لكيف سيتم تقويم الذات ، وهو يحدد ويفرض ليس فقط ما سيتم تجاهله وما سيتم التركيز عليه فى عملية التقويم بل سيحدد أيضاً أى محكات ستختار الذات للقيام بهذا التقويم .

وعند انتاج أفكار جديدة عن الذات تتم محاولة أو مخاطرة الاعتماد أساساً على للمجالات النوعية التى سبق الحصول فيها بالفعل على امكانات ومهارات . وعلى للمجالات التى تكون الحاجة فيها إلى النمو مدركة بوصفها ضرورية وبوصفها ذات عائد مجزى للفرد .

واخيراً فإن المدى الذى يمكن أن يظهر فيه التحويل يتحدد من خلال طبيعة العناصر النوعية الموجودة بالفعل فى بناء الذات . إن التكيف الناجح مع الأفكار الجديدة عن الذات يتضمن بالضرورة حل الصراعات الظاهرة بين المعلومات الجديدة والمدى الواسع من المعلومات النوعية المختزنة فى الذاكرة [٦١] .

المنحى الاستدلالى :

تبرز صعوبات قيام « مفهوم الذات » أو تقديره من حقيقة أننا لا نتعامل مع سمات سلوكية ظاهرة ، بل مع نسق ادراكى متكامل ، وبينما يرفض كومبس استخدام المقاييس المقننة لقياس مفهوم الذات فإنه يرى أن السلوك دالة للادراك متفقاً فى ذلك مع السلوكية الحديثة ، ويترتب على ذلك أن يصبح من الممكن لا قياس مفهوم الذات ، بل الاستدلال عليه من عينة من السلوك الذى نتج عنه ووقف خلفه . وعلى هذا تصبح الخطوة الأولى هى الحصول على بعض العينات السلوكية التعبيرية أو الصريحة فى المجالات المتعددة للذات . وهى المجالات الهامة التى نرغب فى الكشف عنها وفهمها . فإذا كان اهتمامنا منصباً على دراسة مفهوم الذات لدى المعلم ، فعلينا أن نلاحظه وهو يعمل فى فصله ، وإذا اتجه اهتمامنا لمفهوم رجل السياسة عن ذاته فيمكننا أن نرتب مقابلة شخصية يكون محورها « المشكلات فى موقعك الحالى » ... الخ . وتتضمن عينات السلوك التى استخدمت اسلوب الدراسة الاستدلالية ملاحظات مباشرة للأطفال والمعلمين والتلاميذ ، ومواقف العلاج باللعب وأوصاف موقفية واحداث حرجة من تلك التى يتعرض لها الأفراد وسير ذاتية ، أو تقارير مكتوبة كجزء من متطلبات التقدم للوظائف . وقام مقدرين مدربين بدراسة هذه المواد ، واستخلاص دلالات عن مفهوم المفحوص عن ذاته ، وتتم التقديرات من أجد جوانب ادراك الذات وتقدم فى صورة ثنائية بحيث يتراوح كل تقدير بين قطبين أحدهما موجب والآخر سالب ، مثل : جيد - سيىء - مقبول - مرفوض ... الخ . وتتباين التقديرات المختلفة على مقياس من ست نقاط ويذكر « ماسيسكو » فى عرض لعدد من الدراسات التى استخدمت أسلوب كومبس الاستدلالى أن هناك ١٢ دراسة تمكن فيها الباحثون من اكتشاف ٦٥ مفهوم ادراكى متعلق بالذات ، كما أمكن الحصول على فروق دالة بين جيد وسيىء الاسهام فى ٦٠ مفهوماً من بينها [٦٨] .

ورغم المزايا التى يقدمها هذا الاسلوب الذى يعتبره كومبس اسلوباً سهلاً ولا يقلل فى اجراءاته المقننة عن استخدام المقاييس المعيارية ذات الشروط المنهجية الصارمة إلا أن ما سبق أو أوضحه بيلز من اعتراضات على هذا الأسلوب من حيث انخفاض ثبات ما بين المقدرين والامكانية العملية لاستخدامه على عينات كبيرة يحد من أهم مزاياه .

والواقع أن استخدام المقاييس المعيارية يمثل منحى منهجى مقبول لهذا المفهوم فى ضوء التعريفات الاجرائية الجيدة والتحليل النظرى الذى قدمه جوردان وميرفيلد وحيث يسهم هذا التحليل فى تيسير عملية تصميم المقاييس والقيام بالتقديرات ، إذا وضعنا فى اعتبارنا أن الملاحظة الخارجية والقياس ليسا الآن بالقدر من الضيق والعيانية الذى يجعلهما قاصرين على الظواهر « الملموسة » أو « المشاهدة » ولأننا لا ننتهى من القياس بما بدأنا به ، بل ننتهى إلى مفاهيم ادراكية وهو الأمر الذى أدى إلى التوصل إلى مفاهيم سيكولوجية تجريدية مثل الذكاء والانبساط والكف والاثارة والاختزان العصبى . يصبح من الممكن التقدم لقياس مفهوم الذات(*) اعتماداً على الحقيقة المقبولة بين أصحاب كل الاتجاهات النظرية وهى أن السلوك دالة للادراك .

(*) للمزيد من الدراسة ارجع إلى : صفوت فرج ، سهير كامل ، مقياس تنسى لمفهوم الذات ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ .

نظرية العلاج المتمركزة حول العميل

نظرية الذات عند روجرز Karl Rogars :

كان روجرز رائداً فى مجال الارشاد والعلاج النفسى ، ابتدع هذه النظرية وطورها وسميت بالعلاج غير الموجه أو العلاج المتمركز حول العميل . وهذا النوع من العلاج يتطلب فترة قصيرة بالمقارنة بالعلاج بالتحليل النفسى ، كما أنه من السهل تعلمه ، ويتطلب هذا النوع من العلاج من المعالج أن يتمكن من اقامة علاقة شخصية بينه وبين العميل ، وأن يشعر أولاً بأن العميل فرد له قيمة فى حد ذاته بصرف النظر عن حالته ومشاعره وسلوكه ، كما يتطلب أن يفهم المعالج العميل فهماً جيداً ، وأن يكون مستعداً لأن يتصور نفسه فى مكان العميل فى كل مرحلة من مراحل العلاقة التى بينهما وأن يكون هو نفسه مقتنع فى الدخول فى تلك العلاقة .

هذا بالنسبة للمعالج ، أما بالنسبة للعميل ، فلابد أن يقبل هو أيضاً هذه العلاقة بعد أن يدرك أنه مقبول من جانب المعالج ، وأن يدرك أن هذه العلاقة تتطلب التعرف على مشاعر مجهولة بداخله وعلى خبرات ذكروية ثم انكارها عن الشعور بوصفها مدمرة ومهددة لبناء الذات ، فيجد نفسه يخبر هذه الخبرات الذكروية التى قد تكون خوفاً أو ضعفاً أو اغضباً . . . الخ ، وأثناء معايشته من جديد لتلك المشاعر المتنوعة يكتشف ذاته ويجد سلوكه يتغير بطريقة جديدة وفقاً لهذه الذات التى عايشها بتلك المشاعر التى كانت منكرة وذلك أثناء خبرة العلاج .

وتتلخص التصورات الرئيسية المكونة لنظرية روجرز فى التالى :

١ - الكائن العضوى Organism وهو الفرد بكليته .

٢ - المجال الظاهرى Phenomenal وهو مجموع الخبرة .

٣ - الذات وهى الجزء المتمايز من المجال الظاهرى وتتكون من نمط الادراكات والقيم الشعورية بالنسبة لـ « أنا » و « ضمير المتكلم » .

وقد أبرز روجرز طبيعة هذه المفهومات وعلاقاتها المتداخلة ، سلسلة من تسع عشر قضية . وسوف نقدم هذه القضايا والتى قدمها روجرز فى كتابه « العلاج المتمركز حول العميل » (١٩٥١) .

أولاً : أن كل فرد يوجد فى عالم من الخبرات المتغير هو مركزه ، وأن هذا العالم المتغير هو « المجال الظاهرى » أى مجموع خبرة الفرد ، وأن هذا العالم فى معظمه لا شعورى ، وجزءاً صغيراً منه هو الذى يدكه الفرد شعورياً ، غير أن هذه الخبرات اللا شعورية يمكن أن تصبح شعورياً عند الحاجة ، حيث أنها توجد فى القبشعور ، ويذكر « روجرز » أن هذا العالم الخاص من الخبرة لا يمكن أن يُعرف إلا للفرد نفسه وأن المعالج لا يمكنه التعرف على مجموع الخبرة بالشكل الكامل إلا من خلال الفرد نفسه ، ولكن قد لا يكون الفرد لديه القدرة على هذه المعرفة على الرغم من أن لديه الاستعداد للقيام بذلك ويقوم المعالج هنا بدور المساعد لتنمية هذه القدرة لدى العميل ، وبناء على ذلك فيكون الشخص نفسه هو أفضل مصدر للمعلومات عن خبراته ويقوم المعالج بالاستماع إلى ما يقوله الشخص عما يوجد فى عالمه الخاص .

ثانياً : يستجيب الفرد للمجال كما يدركه ويخبره ، وهذا المجال الادراكى هو « واقع لا بالنسبة للفرد ، بمعنى أنه المثيرات الخارجية والداخلية كما هى لا تمثل الواقع بالنسبة للفرد وإنما استجابة الفرد لهذه الخبرات تمثل بالنسبة له واقعاً وهى التى تحدد كيف يسلك ، ويؤكد هذا استجابات الأفراد المختلفة لموقف واحد .

ثالثاً : يستجيب الفرد للمجال الظاهرى ككل منظم بمعنى أن الفرد يستجيب للمجال بطريقة جشطالطية ، أى يرفض فكرة تجزئة المجال ، كما يرفض سيكولوجية المثير والاستجابة ويؤكد على أهمية دراسة الاستجابات الكلية (مجموع الخبرة) .

رابعاً : للفرد نزعة أساسية هى تحقيق وابقاء وتقوية الفرد الذى يعيش الخبرة .

فالفرد نظام واحد دينامى يعد الباعث الواحد فيه تفسيراً كافياً للسلوك بأكمله ، فهناك قوة دافعة واحدة ، وهناك هدف واحد ، ويحسن الفرد ذاته وفقاً للقواعد التى أرستها الوراثة ، وهو يتجه فى نضجه نحو قدر أكبر من التمايز والاتساع والاستقلال والمشاركة فى الحياة الاجتماعية . هذه النزعة للنمو - نحو قدر أكبر من تحقيق الذات وتوسيع نطاقها - نستطيع بوضوح ملاحظتها عبر فترات نمو الفرد الطويلة ، فهناك حركة للأمام فى حياة كل فرد ، ويقابل الفرد عناء ومشقة لتحقيق ذاته ولكنه يكافح ويتحمل المشقة لما لدافع النمو من أثر بالغ القوة عليه ، لذلك يتعلم الطفل الكلام - والحركة .. الخ ، على الرغم مما يقابله من عثرات كثيرة من بداية الأمر .

خامساً : سلوك الفرد فى أساسه محاولة موجهة نحو هدف ، والهدف هو اشباع الحاجات التى يخبرها الفرد فى مجاله كما يدركه ، وهذا لا يناقض فكرة وجود دافع واحد ، فعلى الرغم من وجود حاجات كثيرة فإن كل منها يخدم النزعة الأساسية للفرد لتحقيق ذاته .

سادساً : كل سلوك موجه يصدر عن الفرد يصاحبه انفعال يسهل له موجهته .

وتختلف شدة الانفعال طبقاً لما يحمله الموقف من أهمية بالنسبة للفرد ، فإذا تهددت حياة الفرد زادت شدة انفعال الخوف لديه والعكس إذا كان الخطر بسيطاً كان الخوف بسيطاً وهكذا . . .

سابعاً : أن أفضل محاولة لفهم السلوك تكون من خلال الاطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه ، والذى يفصح عنه فى اتجاهاته ، ومشاعره التى تظهر فى الموقف ، ولهذا يرى « روجرز » أن تقارير الفرد الذاتية تعد مصدر ممتاز للبيانات النفسية بالمقارنة بالاستنتاجات القائمة على نتائج الاختبارات أو الملاحظات .

وعلى هذا يرى روجرز أن موقف العلاج المتمركز حول العميل يتيح للفرد من خلال العلاقة المتميزة بالتسامح والخلو من التهديد والمشجعة ، أن يفصح عن نفسه بشكل أفضل مما لو ضغط عليه للادلاء بإجابة على أسئلة اختبار ما .

وتشير القضايا السبع السابقة إلى الفرد القائم بالسلوك أما القضية الثامنة فستضيف « مفهوم الذات » ، وستقوم القضايا الحادية عشر التالية عليها بإحكام هذا المفهوم فى شكل سيكولوجيا للذات .

ثامناً : تتمايز الذات من المجال الادراكى الكلى ، والذات هى مجموع الخبرات التى تنسب جميعها إلى شيىء واحد هو « الأنا » والقضية التالية سوف توضح كيف يتمايز جزء من المجال الادراكى الكلى بالتدريج ليكون الذات .

تاسعاً : نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة ، ومع آراء الآخرين المستمرة تجاه الفرد ، يتكون « مفهوم الذات » هو نمط تصورى منظم ، مرن ولكن متسق من ادراكات وعلاقات الى « أنا » أو ضمير المتكلم « مع القيم التى ترتبط بهذه المفهومات » . ومن بين أنواع التمييز التى يتعلمها الطفل تمييزه لذاته كشيىء بارز عن البيئة التى يعيش فيها ، وحين يتعلم الطفل هذا التمييز ، يدرك أن بعض الأشياء تخصه على حين ينتمى بعضها الآخر إلى البيئة ، وكذلك يشرع فى بناء تصور خاص عن نفسه فى علاقته بالبيئة ، وتخلع

على هذه الخبرات قيمة ، قد تكون فى طبيعتها ايجابية « أحبها » أو سلبية « لا أحبها » وعندئذ يصبح بناء الذات « صورة منظمة قائمة فى الوعى كشكل (شعور واضح) ، أو كأرضية غامضة « لا شعور » للذات [٤٧] .

عاشراً : تشكل القيم المرتبطة بالخبرة المباشرة بالبيئة ، والقيم التى يستدمجها الفرد عن الآخرين ، جزءاً من بناء الذات .

إن القيم التى يخبرها الفرد بشكل مباشر نتيجة لاحتكاكه بالبيئة الخارجية ، بجانب القيم التى يأخذها عن الآخرين ، ويدركها كما لو كان قد خبرها بنفسه تضاف إلى صورة الذات . وتؤثر على سلوكه بطرق متعددة .

الحادى عشر : تتحول خبرات الفرد التى تحدث له فى حياته إلى :

(أ) صورة رمزية تدرك وتنظم فى علاقة ما مع الذات .

(ب) يتجاهلها الفرد حيث لا تدرك لها علاقة ببناء الذات .

(ج) يحال بينها وبين الوصول إلى صورة رمزية ، أو تعطى لها صورة رمزية مشوهة لأنها لا تتسق مع بناء الذات .

بمعنى أن الادراك انتقائى ويتحدد هذا الانتقاء بمحك أساسى هو مدى اتساق الخبرة مع صورة الذات لدى الفرد فى أثناء عملية الادراك ، أن بناء الذات الراهن هو الذى يحدد نوع الخبرات التى يمكن أن تقبل .

ولا يتساوى انكار الخبرة مع رفضها ، فالانكار تزييف للواقع وادراكه بصورة مشوهة ، فقد ينكر الفرد مشاعر العدوانية لأنها لا تتفق مع صورة الذات بوصفها مسالمة وودودة وفى مثل هذه الحالة تعبر المشاعر التى أنكرها هذا الفرد على نفسه عن طريق التصوير الرمزى ، المشوه ، مثل إسقاط هذه المشاعر للآخرين .

الثانى عشر : اتساق الذات ، تتسق معظم الطرق التى يختارها الفرد لسلوكه مع مفهومه عن ذاته ، فأفضل طريق لاحداث تعديل فى سلوك الفرد يكون بإحداث تغيير فى مفهوم الذات وهذا ما تتبعه نظرية - العلاج المتمركز حول العميل - إذ يمثل علاج متمركز حول الذات .

الثالث عشر : قد يصدر سلوك عن خبرات وحاجات عضوية لم تصل إلى مستوى التعبير الرمزى ، وربما لا يتسق هذا السلوك مع بناء الذات ، وفى مثل هذه الحالات لا يكون السلوك متميأ للفرد ، إن جزءاً من سلوك الفرد يتناقض مع بناء الذات لدى الفرد ، وعندما يخرج الفرد بسلوكه عن اتساق الذات ، نجده يعلن عدم صدور هذا السلوك عنه ضماناً للابقاء على صورة من اتساق الذات (مثال ذلك عندما يقول فرد ما فى موقف صدر فيه سلوك لا يتسق ومفهوم الذات - لقد خرجت عن طبيعتى ، لقد فعلت هذا رغماً عنى - الخ) من القضيتين ١٢ ، ١٣ تتبين وجود جهازين لتنظيم السلوك الذات والفرد وقد يصل هذان الجهازان معاً فى توافق وتعاون أو يعارض كل منهما الآخر فتكون النتيجة توتراً وسوء توافق ، وهذا ما سوف يتضح فى القضيتين ١٤ ، ١٥) .

الرابعة عشر : ينشأ سوء التوافق النفسى حين يمنع الفرد عدداً من خبراته الحسية والحشوية ذات الدلالة من بلوغ الشعور ، ويؤدى ذلك إلى الحيلولة دون تحول هذه الخبرات إلى صورة رمزية وإلى انتظامها فى جشطالت بناء الذات ، ويسبب هذا قدراً من التوتر النفسى .

الخامس عشر : يتوفر التوافق النفسى عندما يصبح مفهوم الذات فى وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والحشوية للفرد بأن تصبح فى مستوى رمزى وعلى علاقة ثابتة ومتسقة مع مفهوم الذات .

السادس عشر : تدرك الخبرات التي لا تتسق ومفهوم الذات كتهديد ، وتقيم الذات دفاعاتها ضد الخبرات المهددة عن طريق انكارها على الشعور ، وهكذا تنقطع الصلة بين الذات والخبرات الفعلية للكائن الحي ، وينشأ التوتر نتيجة للمعارضة المتزايدة بين الواقع والذات وينتج عن هذا أن يسوء تكييف الفرد .

وفي موقف العلاج المتمركز حول العميل ، محاولة لاحداث التوازن بين الذات والفرد .

السابع عشر : في ظل ظروف معينة يمكن مراجعة بناء الذات بشكل يسمح بتمثل الخبرات التي لا تتسق مع مفهوم الذات وجعلها متضمنة في بناء الذات ، حيث يجد الشخص نفسه في موقف خال من كل تهديد لأن المعالج يتقبل كل كلمة يقولها المعالج ويشجعه هذا الاتجاه الودود المشجع الدافئ من جانب المعالج على اكتشاف مشاعره اللا شعورية ورفعها إلى مستوى الشعور ، ويعود تقبل وتمثل الخبرات التي سبق منعها على الفرد بنفع اجتماعي هو زيادة قدرته على فهم وتقبل الآخرين .

الثامن عشر : عندما يدرك الشخص ويتقبل في جهاز متسق ومتكامل كل خبراته الحسية والحشوية ، فإنه يصبح بالضرورة أكثر تفهماً للآخرين وأكثر تقبلاً لهم كأشخاص منفصلين ، فعندما يشعر شخص بالتهديد إزاء دفعاته العدوانية فيعمد إلى انتقاد الآخرين الذين أصبح يدركهم كما لو كانوا يسلكون بطريقة عدوانية ، أما إذا تقبل مشاعره الذاتية العدوانية فإنه يصبح أكثر احتمالاً لتعبير الآخرين عن هذه المشاعر ، وتكون النتيجة أن تتحسن علاقاته الاجتماعية وتقل احتمالات التعرض للصراعات الاجتماعية .

التاسع عشر : ولكى يتحقق للفرد توافق متكامل وصحى لابد له أن يُقيم خبراته بإستمرار حتى يحدد ما إذا كانت هناك ضرورة لاحداث تعديل فى بناء القيم ، فإن وجود مجموعة ثابتة من القيم يمنع الفرد من الاستجابة الفعالة للخبرات الجديدة ، ولابد من ان يكون الفرد مرناً حتى يصبح بإمكانه أن يتكيف تكيفاً مناسباً لظروف الحياة المتغيرة . (٤٧)

تطبيقات عملية
للعلاج المتمركز حول العميل

أجرى أحد تلامذه روجرز « ريمى » تحليل للتغيرات الاساسية التى تصيب الاشارات إلى الذات من أثناء العلاج ، ولهذا الغرض استخدم ريمى الفئات الآتية : إشارة للذات ايجابية أو محابية ، إشارة للذات سلبية أو غير محابية ، اشارة إلى الذات متناقضة ، إشارة للذات غامضة ، إشارة إلى موضوعات أو اشخاص خارجيين ، وأسئلة ، وقد قسمت تسجيلات لربع عشرة حالة كانت قد تمت مقابلتها بين مرتين واحدى وعشرين مرة إلى فقرات ، ثم حللت بحسب الفئات الست السابقة ، وحسب مجموع الفقرات فى كل فئة من المراحل المتعاقبة لعملية العلاج ، ولقد تبين أن العملاء يعطون فى بداية العلاج عدداً كبيراً من الاشارات للذات غير المحابية أو المتناقضة ، وبتقدم عماية العلاج يظهر التذبذب فى تأييد الذات مصحوباً بإرتفاع فى كمية التناقض . وفى نهاية العلاج يعطى العملاء الذين حكم بأن حالاتهم تتحسن ، مزيداً من الأحكام للمحابية للذات ، ويستمر العملاء الذين لم تتحسن حالتهم فى اعطاء الاحكام غير المحابية للذات . (٤٧)

نظرية المجال لكيرت ليفين Kurt Lewin:

تأثـر ليفين بأفكار مدرسة الجشطلت- ونقل الكثير من أفكار هذه المدرسة من مجال الإدراك إلى مجالات أخرى من علم النفس.

وبالـرغم مـن أن ليفين يعتبر من بين علماء نفس الجشطلت إلا أن أغلب الكـتاب الأمريكيين يألفون ليفين أكثر من ألفتهم للجشطلت ولعل ذلك راجع إلى أن ليفين قد تخصص في تطبيق نظرية المجال على ديناميكية الجماعات في علم النفس الاجتماعي.(٥٠)

وكـانت اهتمامات ليفين مختلفة إلى حد ما عن اهتمامات زملائه في كثير من النواحي فبينما كانت اهتمامات أغلب علماء نفس الجشطلت محصورة في بعض المشـكلات الفـنية فـي الإدراك والتعـلم والـتفكير كان اهتمام ليفين يدور حول موضـوعات أخرى متنوعة فقد ركز جهوده الأولى حول المشكلات الدافعية للفرد والـتي أدت إلى الاهـتمام بمشـكلات تنظيم الشخصية من ثواب وعقاب وصراع وتأثيـر اجـتماعي. أمـا في المرحلة التالية من حياته العملية فقد قام ببحوث عن ظاهرات جماعية كالقيادة والجو الاجتماعي ومعايير الجماعة والقيم وأثار العديد من الـبحوث في هذا المجال. وفي النهاية اهتم بفحص القيود الاجتماعية التي فرضتها التكنولوجيا والاقتصاد والقانون والسياسة على الجماعات.(٥٣)

وبالرغم من تركيز اهتمامات ليفين في الدراسة على الدوافع وعلى الأهداف ذاتهـا فـي علاقتها بالشخصية فإن النظام الذي تبناه لدراسة هذه الموضوعات من الصـعب أن يشـار إليه على أنه أساسا يحتل نظرية مستقلة في التعلم ولكنه نظام وصـفي أو إطـار يتناول دراسة موضوعات التعلم والواقعية الشخصية والسلوك الاجتماعي.(٥١)

وعلى الرغم من تغير اهتمامات ليفين على مدى ثلاثين عاما من النشاط العلمي إلا أنه التزم دائماً بفكرة نظرية أساسية وهي أنه لكي يمثل بأمانة تعقيد الواقع ومواقفه العيانية فإن ذلك يقتضي اختراق الحدود التقليدية للعلوم الاجتماعية وعدم حصر المفكر لفكره وتحديد لانتباهه وقصره على عدد من المتغيرات.(٥٣)

ولقد ظهرت النظرية التي تأخذ بهذا المنظور تسميات مختلفة على يد ليفين وعلى يد آخرون وهي "النظرية الدينامية"، "علم النفس الطوبولوجي" نظرية المجال ويفضل ليفين التسمية الأخيرة.

ويعتبر ليفين من كبار علماء النفس ووضاع نظرية المجال. والمبدأ الأساسي في هذه النظرية هو الرجوع إلى دراسة السلوك.(الفردي أو الجماعي) باعتباره تفاعل الشخص والبيئة في الموقف الحاضر.

ويقول ليفين "إن الجماعات كل اجتماعي يمكن أن يعرف كما يعرف أي كل ديـنامى آخر أعني،عن طريق إبراز الاعتماد المتبادل بين أجزائه ، ويتضمن هذا المبدأ خصائص أفراد الجماعة مثل الأهداف والقيم والبناء المميز لهم تختلف عن أهداف الجماعة وقيمها وبنائها كذلك لابد للتكهن بمسلك الجماعة من تفهم هذه الأهداف والقيم الجماعية وتحديد العلاقة بين هذه الجماعة والجماعات الأخرى.

ويقصد ليفين بنظرية المجال أن الأحداث والوقائع تتحدد بقوى مؤثرة في المجال المباشر وليس بقوى تؤثر فيها عن بعد. وفي نفس الوقت فإن نظريته عن المجال هي مجموعة من التكوينات تم تطويرها من خلال البحث الأمبريقي لوصف الظاهرات النفسية الاجتماعية وتفسيرها.(٥٣)

ويؤكد ليفين أن السلوك هو دالة المجال الاجتماعي الحاضر ولذلك ينبغي أن نحدد السلوك أو الواقعة باعتباره دالة للموقف الكلي المؤقت فهو يصف الموقف

الذي يستجيب له الفرد من حيث مضمونه الظاهري أي الموقف كما يدركه الفرد لا مـــن حيث طبيعة الموقف في حد ذاته. فسلوك الفرد دالة لعالمه السيكولوجي أكثر مما هو دالة للعالم الموضوعي.(٦٦)

الإطار العام لنظرية ليفين:

"نظرية المجال Field Theory"

يمكن أن نلخص الإطار العام لنظرية ليفين للسلوك فيما يلي:

١- السلوك وظيفة المجال الذي يوجد في الوقت الذي يحدث فيه السلوك.

٢- يبدأ التحليل بالموقف ككل ومن الموقف تتمايز العناصر المكونة له.

٣- من الممكن تمثيل الشخص العياني والموقف العياني تمثيلاً رياضياً.(٢٢)

بناء الشخصية:

يرسم ليفين خريطة عقلية معرفية توضح نظرية المجال ومفاهيمها الأساسية وهذه المفاهيم هي:

١) المجال الحيوي Life Space

وهـــو المجال النفسي الكلي الذي يحتوي على مجموع الوقائع الممكنة التي تحـــدد ســـلوك الشخص في وقت محدد مثل حاجاته وخبراته وإمكانات سلوكه كما يدركها.

أي أنه السمات البيئية التي يستجيب لها الفرد كالأشخاص والأشياء والأفكار والخيالات وهو المجموع الكلي للأحداث التي تحدد سلوك الفرد في زمن معين.

وكـــان جل اهتمام ليفين ينحصر في بناء نظام نظري يمكنه التنبؤ بالسلوك الواقعي للفرد وقد وجد أن تحقيق ذلك يكمن في مفهوم المجال الحيوي.

ولا يعـــني التفســـير الســـابق لـــلحيز الحيـــوي أنه يضم فقط الأشياء أو الموضوعات أو الأحداث التي يكون الفرد واعياً بها أي التي يكون مدركاً لها ولكن ربما يكون الفرد متأثراً ببعض العوامل اللاشعورية التي يكون غير واع بها وهكذا يضـــم الحيز الحيوي للفرد كلا النوعين من العوامل الشعورية واللاشعورية ويكون سلوكه نتاجاً لكلا النوعين من العوامل معا.(٥١)

ويعتـــبر ليفيـــن أن حيـــز الحياة ليس مفهوما ثابتا مفهوما ديناميكيا يتغير باســـتمرار كنـــتيجة للـــتغيرات الحادثـــة في حالات التوتر الداخلي للفرد وخبرته بالإضافة إلى التغيرات الحادثة في البيئة ولذلك كي نفهم سلوك الفرد في موقف ما

وفـــي لحظة معينة فعلينا أن نصف حيز الحياة "البيئة السيكولوجية" في تلك اللحظة لأن البيئة السيكولوجية الكلية قد تتغير فيما بعد.(٦٦)

وير ى ليفين أن مفهوم الحيز يتضمن ما يلي:

١- الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.

٢- الأهداف السالبة التي يحاول الفرد تجنبها.

٣- العوائق التي تقيد حركة الفرد داخل نطاق الحيز الذي تحويه الطرق أو المسارات التي يجب على الفرد أن يتبعها لكي يصل إلى الأهداف التي ينبغي عليه تحقيقها والتي تمثل الغاية من السلوك.(٦٠)

يتضح مما سبق أن الحيز الحيوي يختلف عن الحيز الجغرافي الذي يعيش فيه الفرد أو الحيز الطبيعي الذي يحيط به فهو يعني العالم الذي يدركه وليس العالم الذي يحيط به.

فمثلاً إذا فكر الشخص في شيء غير موجود أصلا فإن ذلك يعد من ضمن الحيز أو المجال الحيوي وليس من ضمن الحيز أو المجال الطبيعي.

ويرى ليفين في تفسيره لطبيعة الحيز الحيوي أن السلوك هو وظيفة لعاملين هما:

(١) الفرد النفسي.

(٢) البيئة النفسية.

ويوضح ليفين هذه العلاقة بالمعادلة التالية :

$$B = F(p,E)$$

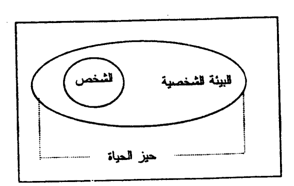
حيث أن:

B = السلوك (Behavier) الذي يكون وظيفة F لعاملين هما:

أ- الفرد النفسي (psychological person)

ب-البيئة النفسية (psychological Environment) .(٥٣).

وبمعـــنى آخر فإن السلوك يعد وظيفة لكل من الفرد النفسي والبيئة النفسية معا ومن الفرد النفسي والبيئة النفسية يتكون الحيز الحيوي وفي هذا الحيز الحيوي يكـــون الفـــرد والبيـــئة في عملية تفاعل متبادلة أو في حركة مستمرة من الاعتماد المتـــبادل وأن جوهر الحيز الحيوي يتمثل في طبيعة الوظيفة التي تحددها العلاقات المتبادلة بين الفرد والبيئة.



شكل يوضح أن حيز الحياة يتألف من شخص وبيئته السيكولوجية

ويمـــثل ليفيـــن المجـــال الحيـــوي عادة بشكل بيضاوي بداخله دائرة تمثل الشخص وليس لهذه الدائرة موضع ثابت داخل هذا الشكل البيضاوي على حين تمثل المـــنطقة المحيطـــة بالدائـــرة "الشخص" والتي توجد داخل المجال الحيوي "البيئة النفسية" للفرد وفي هذا المجال الحيوي توجد كل القوى التي تفرض على الشخص والـــتي تحـــدد سلوكه وهذه القوى تتضن كل ما هو معروف أو غير معروف على

المستوى الشعوري للفرد وفي هذا المجال الحيوي يكمن التفاعل المتبادل بين الشخص وبيئته النفسية.(٢٢)

ويحيط بحيز الحياة "غلاف، غريب" لا حدود له فيه وقائع غير نفسية تؤثر في البيئة النفسية في حيز الحياة فتؤثر بدورها في الشخص وأطلق عليه ليفين اسم "العالم المادي الخارجي" وفي نفس الوقت فإن المجال النفسي فيه وقائع تؤثر في العالم المادي – أي أن الحدود الفاصلة بين حيز الحياة والعالم الخارجي تتسم بخاصية النفاذية فقد تتغير واقعة من وقائع العالم المادي مسار الأحداث في حيز الحياة وفي المجال النفسي للشخص ونحن نجد ذلك في الحياة اليومية– فقد يؤدي لقاء عارض أو حديث تليفوني غير متوقع أو حادث سيارة مفاجئ إلى تغيير مجرى حياة الشخص.

كذلك فإن الحدود الفاصلة بين الشخص وبين المجال النفسي لها خاصية النفاذية أي أن وقائع المجال النفسي يمكن أن تؤثر في الشخص كما أن الوقائع الشخصية يمكن أن تؤثر في المجال النفسي.(٨)

ويتكون الحيز الحيوي من عدد من المناطق النفسية– وتحتوي كل منطقة على وقائع Facts وتتحدد هذه المناطق من الناحية الوظيفية وليس من الناحية المادية والذي يحدد عدد المناطق هو عدد الوقائع النفسية المنفصلة التي توجد في أي وقت معين فقد يكون هناك واقعتان فقط هما الشخص والمجال فيكون هناك منطقتان رئيسيتان فقط في حيز الحياة. وإذا احتوى المجال على واقعتين هما واقعة العمل وواقعة اللعب تنقسم منطقة المجال إلى منطقتين فرعيتين واحدة للعمل وأخرى للعب. وإذا كان هناك أنواع مختلفة من وقائع العمل مثل واقعة العمل الحكومي وواقعة العمل الحر تنقسم منطقة العمل إلى منطقتين جزئيتين.. وهكذا بالنسبة لمنطقة اللعب.(٨)

وبالنسبة للشخص قد يحتوي على واقعتين هما واقعة التوتر Crisis وواقعة الفزع. فتنقسم منطقة الشخص الرئيسية إلى منطقتين فرعيتين واحدة للتوتر وواحدة للفزع وهكذا يتحدد عدد المناطق في الشخص بعدد الوقائع الشخصية الموجودة فعلا وتسمى الوقائع الأساسية للمنطقة الشخصية الداخلية باسم "الحاجات".(٨)

وتـتميز هـذه المناطق بأنها ليست جامدة كالمناطق الجغرافية أو المناطق الهندسـية بـل أنها تكون قابلة للامتداد والانكماش حسب قوة جذب كل منها فهناك حـدود بين المناطق من خصائصها النفاذية وتبادل الاتصال وتتصل المناطق عن طـريق الاتصال بين الوقائع الواقعة في كل منهما بالأخرى ويحدث بينهما تفاعل وتأثير متبادل ينتج عنه حدث event فالكتاب واقعة بينما قراءة الشخص في الكتاب حدث ويتوقف مدى اتصال المناطق على عاملين هما عامل (القرب–البعد) وعامل (المرونة–الجمود) ويعني ذلك أن الحدود بين المناطق قد تكون قابلة للنفاذية بدرجة كبيرة وقد تكون جامدة مقاومة للنفاذية.

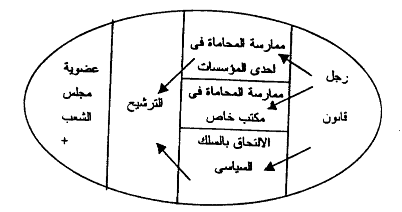
ويـتأثر مـدى الاتصـال وبالتالي التأثير المتبادل بين حيز الحياة والعالم الخـارجي بصـلابة أو ضـعف الحدود الفاصلة بينهما– فإذا كانت الحدود صعبة النفاذية كان الاتصال والتأثير المتبادل صعباً وضئيلا ويكون الشخص متقوقعا داخل مجاله النفسي واتصاله بالواقع المادي ضئيل كما في حالة الفصام وإذا كانت الحدود سهلة النفاذية كان الاتصال والتأثير المتبادل سهلا ووثيقا.

ويتأثر مدى الاتصال وبالتالي التأثير المتبادل بين الشخص والمجال النفسي بصلابة أو ضعف الحدود الفاصلة بينهما– ويلاحظ أن نظام الاتصال بين المناطق يمـثل مواقف مؤقتة متغيرة دائما– فمن الممكن أن يضعف حد صلب ويتصلب حد ضعيف أي أنه من الممكن أن تقترب منطقتان بعيدتان وتبتعد منطقتان قريبتان ومن الممكن أن يتحول وسط مرن إلى وسط جامد وبالعكس وعلى هذا فإن الواقع النفسي

يـــتغير دائمـــا ومن ثم فإن ليفين لا يثق في السمات الثابتة أو العادات الجامدة في الشخصية.(٨)

وقابـــلية المناطق للامتداد والانكماش حسب قوة جذب كل منهما دعى ليفين إلى اعتبار أن الهندسة العادية التي تتناول المسافات لا تناسب تصوره عن المجال النفســـي أو الحيـــز الحيوي- لذلك لجأ ليفين إلى تصور خاص من الهندسة أطلق عليها طوبولوجي Topology والتي يطلق عليها أحيانا (هندسة المسافات المطاطة وتـــبعا لهـــذا التصور تكون مناطق الحيز الحيوي أما مناطق جذب مناطق التكافؤ الموجب) ويرمز لها بالرمز (+) أما مناطق إعاقة وصول الفرد لأهدافه ويرمز لها بالرمز (-) وترسم حدودها بخط أسود ثقيل يفصلها عن باقي مناطق الحيز الحيوي ذات الصفة الموجبة.(٥١)

مثال: رجل قانون يرغب في الوصول إلى عضوية مجلس الشعب.



رسم طوبولوجي للحيز الحيوي لرجل قانون

وتبعاً لتصور ليفين يتضح من هذا الرسم الطوبولوجي للحيز الحيوي لرجل القـــانون أن رجـــل القانون هذا يمكنه ممارسة ثلاث أعمال هي المحاماة في إحدى

المؤسسات أو المحاماة في مكتب خاص أو الالتحاق بالعمل بالسلك السياسي ولكن ممارسة هذا العمل الأخير يمثل عقبة أمامه للترشيح لعضوية مجلس الشعب الهدف النهائي له وبالتالي يوجد مانع لتحقيق هذا الهدف كما أن الفوز في الانتخابات في ذاته يمثل عقبة أخرى.

وتبعاً لرأي ليفين وأسلوبه يوجد بهذا الاسم مناطق تكافؤ موجب وأخرى تكافؤ سالب تشكل في النهاية هندسة المجال النفسي لهذا الفرد. مع ملاحظة أن مساحة وأشكال هذه المناطق يمكن أن تتغير من موقف إلى آخر ومن فرد إلى آخر بدون أن يتغير المعنى النفسي لهذا الرسم الطوبولوجي.(٥١)

بذلك يمكن تعريف الطوبولوجيا Topology بأنها ذلك الفرع من الهندسة الذي يبحث خصائص الأشكال التي تظل ثابتة تحت ظروف التحولات المستمرة.(٢٢)

أو هي فرع من فروع الرياضيات الذي يركز على العلاقات بين الأشياء والعلاقات بين الجزء والكل والاتصالات القائمة بين المجالات المكانية وهكذا بدلا من أن يركز على الحجم والشكل.(٥٣)

ولقد رأى ليفين أن هذا الفرع من فروع الرياضيات يتناسب مع تصوره عن المجال النفسي أو الحيز الحيوي.

ولقد قسم ليفين حيز الحياة إلى شخص وبيئة سيكولوجية.

الشخص:

يرى ليفين أن الشخص كيان محدد محدود داخل المجال الخارجي الأكبر منه.

ويرى أن الشخص له خاصيتان هما "الفصل" عن المجال و"الوصل" مع المجال. وبمعنى آخر التفاضل أو التمايز والتكامل. أي أن الشخص يكون منفصلا عن المجال الكلي الأكبر ومندمجاً في نفس الوقت داخل هذا المجال الكلي.

وهذا هو واقع الشخص الذي يمثل جلده حدودا واضحة تفصله عن المجال الخارجي الذي يتحرك فيه والذي يكون في نفس الوقت جزءًا منه. ويذهب ليفين إلى أن بناء الشخص بناء متفاضل متمايزا ينقسم إلى أجزاء منفصلة ومتصلة في نفس الوقت.(٨)

ويمثل ليفين الشخص بدائرة مغلقة توضح في شكل بيضاوي يمثل البيئة الشخصية وذلك يبين أن الشخص متمايز عن حيز الحياة ولكنه داخل فيه.(٥٣)

ويرى "دوتيشي" أن ليفين قد استخدم لفظ الشخص ثلاث استخدامات هي:

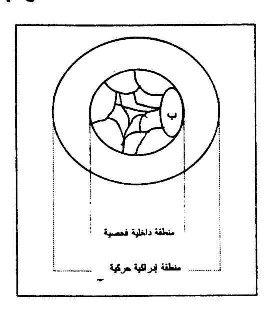
الاستخدام الأول: يشير إلى ما لدى الفرد من صفات وخصائص "حاجات ومعتقدات وقيم ونظام إدراكي حركي" والتي في تفاعلها فيما بينها ، ومع البيئة الموضوعية يوجد المجال الحيوي ومن الممكن القول بأن ليفين ينظر إلى الشخص هنا نظرة سيكولوجية أكثر منها فسيولوجية.

أما الاستخدام الثاني: فهو مرادف للمجال الحيوي فتمثيل ليفين للشخص وتمثيله للمجال الحيوي يمكن النظر إليهما باعتبارهما طرفاً لتمثيل نفس الوقائع السيكولوجية.

أما الاستخدام الثالث: فيشير إلى الشخص في المجال الحيوي والشخص في المجال الحيوي أو "الذات القائمة بالسلوك" يشير إلى الفرد في ارتباطه بوحدات أخرى من المجال الحيوي والسلوك الذي نلاحظه هو في هذه الحالة عبارة عن تغير موضوع الــذات القائمـــة بالسلوك من منطقة ما من مناطق النشاط في المجال الحيوي إلى منطقة أخرى.(٢٢)

<u>ويرى ليفين أن الشخص ينقسم إلى منطقتين أساسيتين هما:</u>

- **المنطقة الإدراكية الحركية: وهي الجزء الخارجي الطرفي في الدائرة.**
- **والمنطقة الداخلية الشخصية: وتمثل الجوانب الدافعية وتقع في المركز.(٥٣)**



شكل يوضح أن الشخص ينقسم إلى منطقة داخلية شخصية وأن هذه تنقسم إلى خلايا وأن الخطوط الثقيلة تعني استقلالية الخلية أو انعزالها وإلى منطقة إدراكية حركية

ويتضـــح ممـــا سبق أن المنطقة الإدراكية الحركية تحيط بالمنطقة الداخلية الشخصـــية بحيـــث لا تتاح لها فرصة الاتصال بالحدود التي تفصل الشخص عن

البيـــئة– فعـــندما يكـــون اتجاه التأثير من البيئة إلى الشخص فإن المنطقة المحيطة بالمجال الشخصي تمثل الإدراك وعندما ينعكس اتجاه التأثير فإن نفس المنطقة تمثل الحـــركة إلى أنـــه عـــن طريق هذه المنطقة الإدراكية الحركية يتم اتصال المنطقة الشخصية الداخلية بالبيئة المحيطة بالشخص.(٢٢)

ويرى ليفين أن ما يوجد خارج الشكل البيضاوي الذي يمثل الشخص والبيئة النفســـية ويحيـــط به يوجد العالم المادي وإن كان هذا العالم الفيزيقي والوقائع التي توجـــد فيـــه يمكن أن تؤثر تأثيرا فعليا في البيئة النفسية أي أن البيئة غير النفسية تستطيع أن تغير من الوقائع النفسية.

البيئة السيكولوجية:

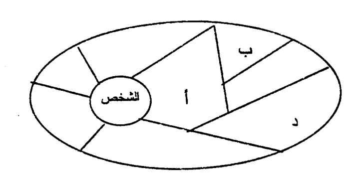
يشير لفظ البيئة إلى البيئة الموضوعية أو الموقف المثير الذي يواجه الفرد فـــي وقـــت معين والذي يؤثر على الجهاز الإدراكي للفرد والذي تقوم عليه أفعاله الحركية.

ولكـــن استخدم ليفين لفظ البيئة للإشارة إلى البيئة السيكولوجية التي ينظر إليها على أنها البيئة كما يدركها الشخص. فالبيئة السيكولوجية هي جزء من المجال الحيـــوي ومن ثم فإن خصائصها تتحدد ليس فقط بخصائص البيئة الموضوعية بل وأيضاً بخصائص الشخص.(٢٢)

ولقـــد أعـــطى ليفين أهمية كبرى للبيئة النفسية باعتبارها البيئة كما يدركها الفرد ويتأثر بها وتؤثر فيه.

ولقـــد مثّل ليفين البيئة السيكولوجية بشكل بيضاوي يحيط بالدائرة اتي تمثل الشـــخص والمســـاحة الموجودة داخل الشكل البيضاوي وخارج الدائرة هي البيئة السيكولوجية والمساحة الكلية داخل الشكل البيضاوي تؤلف حيز الحياة.

ويرى ليفين أن البيئة السيكولوجية مقسمة إلى مناطق وليس هناك فرق بين تفاصـــيل البيئة وتفاضل الشخص ولا يلزم أن نفرق بين أنواع مختلفة من مناطق البيـــئة لأنها لا تحتوي على ما يمكن مقارنته بالمنطقة الإدراكية الحركية والمنطقة الداخلية الشخصية فجميع مناطق البيئة متشابهة.(٥٣)



شكل يوضح أن البيئة السيكولوجية مقسمة إلى مناطق وأن بعض الحدود قابلة للاختراق (خطوط رفيعة) وأن البعض الآخر ليس كذلك

ويعتـــبر ليفين أن خارج حدود المجال الحيوي الذي يحوي الشخص والبيئة النفســـية يوجـــد العـــالم الفيـــزيقي أو المادي أو ما أطلق عليه أحياناً اسم الغلاف الخـــارجي للمجال الحيوي وكون المجال الحيوي للفرد محاط بالعالم الفيزيقي فهذا ليـــس معـــناه أن المجال النفسي الحيوي جزء من العالم المادي- فالمجال الحيوي والفضاء أو الغلاف الخارجي المحيط به هي مناطق متمايزة من هذا الكل الكبير أو العالم- وهذا لا يهم علم النفس إلا من ناحية واحدة وهي أن الوقائع التي توجد في المـــنطقة الخارجيـــة لـــلمجال الحيوي النفسي للفرد والتي تسمى الغلاف الخارجي

للمجال الحيوي يمكن أن تؤثر تأثيرا فعليا في البيئة النفسية أي أن الوقائع غير النفسية تستطيع أن تغير من الوقائع النفسية بل أنها تغيرها بالفعل.(٢٢)

السلوك:

يعتبر السلوك جزء من حيز الحياة بجانب الشخص والبيئة السيكولوجية ويشير لفظ السلوك إلى أي تغير في المجال الحيوي ويقصد أي تغيير يخضع للقوانين السيكولوجية ورغم ذلك فليست كل الحركات التي يقوم بها الفرد والتغيرات التي تحدث في البيئة والناتجة عن أفعال الشخص سلوكاً.

فمثلا إذا قذف طفل ما بكرة فاصطدمت الكرة صدفة بلوح زجاج فكسرته- فكسر لوح الزجاج لا يمكن حسب رأي ليفين أن يعد جزءً من سلوك الطفل.

فالسلوك بمعناه عند ليفين يجري في المجال الحيوي للفرد أكثر مما يجري في المجال الخارجي.

فخصائص المجال الحيوي أو الشخصي يمكن استنتاجها إذا من السلوك الذي نلاحظه في بيئة تقوم بملاحظتها ومع ذلك فبسبب أن كثيراً من مظاهر المجال الحيوي تميل إلى البقاء كما هي فترة طويلة من الزمن رغم التغيرات الوقتية لخصائص أخرى فإن معرفة هذه الخصائص ومعرفة السلوك انلاحظ يمكننا من القيام باستدلالات عن البيئة الموضوعية التي يعيش فيها الفرد.(٢٢)

ويعرف ليفين السلوك بأنه وظيفة كل من الفرد النفسي والبيئة النفسية معا ومن الفرد النفسي والبيئة النفسية يتكون الحيز الحيوي أو المجال النفسي وفي الحيز الحيوي يكون الفرد والبيئة في عملية تفاعل متبادلة كما يكونان في حركة مستمرة من الاعتماد المتبادل- ويرى ليفين أنه من الصعب معالجة أحدهما دون الآخر فهما معا كل واحد.(٥١)

ويذكر ليفين أن السلوك الحادث لا يتأثر بالماضي أو المستقبل- ويقرر أن الوقــائع الحاضــرة وحدها هي التي تستطيع أن تحدث سلوكا حاضرا- أما الوقائع الماضية فلا تؤثر في الحاضر فوقائع الطفولة لا تؤثر على سلوك الراشد ما لم يظل وجــوده مؤثراً طوال رحلة النمو من الطفولة إلى الرشد- وعلى ذلك فإن اتجاهات الشخص ومشاعره وأفكاره الباقية عن الماضي والحاضر وآمال المستقبل قد يكون لها تأثير على سلوكه الحاضر ولذلك فإنه يجب تمثيل الحاضر بوصفه محتويا على الماضي النفسي وعلى المستقبل النفسي.(٨)

ديناميات الشخصية:

إن التمــثيلات البــنائية لحيز الحياة تبين لنا كيف يبدو حيز الحياة هذا في لحظــة زمنية معينة- ولكنها لا توضح لنا كيف يبدو الشخص حين يبدأ في السلوك أي أنهــا لا تفسر لنا السلوك في موقف فعلي ولكي نفهم السلوك فإننا في حاجة إلى مفاهيم دينامية.(٥٣)

ويشبه ليفين التمثيل البنائي لحيز الحياة بخريطة الطريق- فالخريطة الجيدة تحــتوي عــلى جميــع المعلومات التي يحتاج المرء إلى معرفتها لمعرفة الطريق كذلك فإن البناء الجيد لحيز الحياة أي الشخص ومجاله لابد أن يحتوي على الوقائع الــتي تــلزم لتفسير السلوك المحتمل للشخص. ولكن كما أن الخريطة لا تحدد أي طــريق سيسلكه الشخص كذلك فإن بناء حيز الحياة لا يحدد كيف سيسلك الشخص بالفعل.(٨)

ولقــد وضــع ليفيــن مجموعة من المفاهيم الدينامية الرئيسية هي الطاقة، التوتر، الحاجة والتكافؤ والقوة أو الكمية الموجهة، الفعل، التحرك.

الطاقة Energy

يــرى ليفين أن الشخص نظام معقد من الطاقة فإن الطاقة التي تؤدي عملاً نفسياً تسمى طاقة نفسية.

وتنطلق الطاقة النفسية عندما يحاول الجهاز النفسي (الشخصي) العودة إلى التوازن عند ازدياد التوتر في جزء منه بالنسبة لبقية أجزائه يؤدي إلى عدم التوازن ســواء أكان ذلك نتيجة تنبيه خارجي أو تغير داخلي وعندما يتساوى التوتر داخل الجهاز كله مرة أخرى يتوقف توليد الطاقة ويتجه النظام إلى الراحة.

التوتر Grisis

يــرى ليفيــن أن التوتر حالة يكون عليها الشخص نتيجة نقص التوازن أو هــي حالــة المــنطقة الشخصية الداخلية بالقياس إلى المناطق الشخصية الداخلية الأخرى.(٤٧)

وللتوتر خاصيتين أساسيتين هما:

١) أن حالة التوتر في منطقة ما أو نظام ما تميل إلى معادلة نفسها بكمية التوتر في المناطق أو النظم المجاورة. وتسمى الوسيلة النفسية التي يتم عن طريقها تعادل الــتوتر باسم "عملية Process وقد تكون العملية تفكيرا أو تذكرا أو وجدانا أو إدراكا أو عملا وما يشبه ذلك.

فمــثلا الشخص الذي يواجه عمل يقتضي حل مشكلة ما يصبح متوترا في أحــد نظمه ولكي يحل هذه المشكلة حلاً مقبولاً وفي هذا الوقت يعود الشخص إلى حالة التوازن. والتوازن يعني إما أن التوتر داخل النظام الكلي متعادل أو أنه نظاما جزئيا يوجد به قدر غير متعادل من التوتر معزولا عزلا محكما ومنفصلا عن بقية الــنظم الشخصية الداخلية. ويختلف الشخص الذي يقيم توازنه على مستوى مرتفع من التوتر بدرجة واضحة عن الشخص الذي يقيم توازنه على مستوى منخفض من

التوتر نفس الحالة الأولى يكون الضغط على الأجهزة الحركية أشد كما أن هناك احتمال تسريب الطاقة باستمرار إلى الأجهزة الحركية ويكشف مثل هذا الشخص عن قدر كبير من النشاط المشتت غير المستقر.(٤٧)

٢) أن التوتر يواصل الضغط على حدود المنطقة أو النظام فإذا كانت الحدود تتميز بالصلابة بصفة خاصة فإن انتقال التوتر من نظام إلى النظم المجاورة له سيعوق ، أما إذا كانت الحدود ضعيفة فإن التوتر ينتقل بسهولة من منطقة إلى أخرى أو من نظام إلى بقية النظم. وعادة ما يشارك نظام توتر معين في حدوده في أكثر من نظام آخر من نظم التوتر وفي مثل هذه الحالات قد يكون المقاومة في جزء من الحدود أضعف من مقاومة أجزاء أخرى من نفس الحدود ويسمح هذا التوتر بالمرور في اتجاهات معينة بقدر من الحرية لا يسمح به في اتجاهات أخرى.

يرى ليفين أن الحدود تمثل من الناحية الدينامية منطقة مقاومة أو حاجز فهي كحاجز تمثل قوة صادة أو مانعة.

الحاجة Need

وهو اصطلاح أدخله ليفين في علم النفس في الثلاثينيات ويعني شعور المرء بأنه ينقصه شيء أو يلزمه شيء أي أنها حالة داخل الفرد والتي قد تخفض التكيف المشبع للبيئة وقد تكون الحاجة حاجة فسيولوجية كالجوع والعطش أو الجنس وقد تكون رغبة في عمل أو في قدر من المال وقد تكون قصدا لعمل شيء كإتمام عمل أو المحافظة على موعد ، والحاجة الضرورية للبقاء الجسمي تسمى بالحاجات الأولية فالطعام يعتبر حاجة أولية Primary need إلا أن الحب ليس كذلك حين يعتبر حاجة ثانوية Secondary need ولكن إشباع هذه الحاجات الثانوية ضروري للنمو السوي للكائن الأولى فعلى الرغم من أنها ليست ضرورية

للــبقاء المادي للإنسان إلا أنها تأتي عن طريق التعلم لتكون ذات أهمة وفاعلية في التكيف الأفضل للإنسان.(٥٣)

والحاجة عند ليفين مساوية لمصطلحات كالدافع والرغبة والحافز وتبعا لذلك فإن حاجات الطفل تحدث الحافز Drive وهو حالة داخلية تجبر الطفل على النشاط والحــركة فعــندما يكــون الرضيع في حاجة إلى الطعام يصبح أكثر نشاط يتلوى ويصـــيح ويــرى ليفين أن ما يفعله الرضيع يكون دليل لحافز الجوع لديه والاتجاه الذي يتخذه نشاط الحافز بصورة أولية قبل التعلم يكون غير متميز.

فعــلى الرغم من أنه قد يكون معدل نشاط عال إلا أن الفرد منذ البداية لا يكون لديه هدف معين في تفكيره.(٦٢)

مــثلا ما نراه لدى المولود حديثا فبعد ساعات قليلة من المولد نجد أن لديه حاجــة قويــة إلى الطعام وفي هذا السن لا تستطيع الافتراض بصورة مؤكدة بأن الرضع يعرفون صدور أمهاتهم المخصصة لحاجاتهم حيث لا يكون لديهم حتى الآن الفرصة لاستقبال الطعام من خلال أفواههم. إلا أن حافز الجوع يجبرهم على نشاط عام حيث نجدهم يصيحون ويتلون من الجوع وكلما ازدادت الحاجة تبعا لوأي ليفين فإنها تفعل أو توجد الحافز المحصل أو الناشئ Resultant فكلما كانت الفترة أطول التي يقضيها الرضع بدون إطعام من الممكن أن نتوقع أنه سوف يصبح لفترة أطول وبعــد أن يطعــم فقــط وتخفض حاجته يمكن أن نتوقع بأن نشاطه سوف يتوقف وبطــبيعة الحــال نجد الرضيع كلما تقدم به العمر يخبر تخفيض الحافز من خلال صــدر الأم- ويسمى هذا السلوك بالسلوك الموجه وتحدث الدافعية فقط عندما يتعلم الطفــل من خلال اقتران هدف الموضوع مع تخفيض الحافز كمباشرة نشاطات في طــرق معينة للحصول على هدف معين.ويرى ليفين في تفسير الدوافع أن النشاط بكــل أنواعه يرجع إلى حالة توتر، والتوتر يمثل الحاجة للنشاط في رأيه أن التوتر

والحاجة والدافع كلها شيء واحد وحياة الإنسان من الوجهة البيولوجية أو البيولوجية النفسية هي توافق داخلي خارجي مستمر لاستعادة الاتزان.(٢٩)

ولـم يحـاول ليفيـن أن يضع مثبتا بجميع الحاجات ولا أن يرد الحاجات النفسـية إلى حاجـة واحدة فقد شعر أن معرفتنا محدودة جدا عن الحاجات بحيث يـتعذر أن نضع لها نسقا وترتيبا على نحو ما. وهو يرى أن الحاجات التي توجد حاليا لدى الفرد والتي تؤثر في الموقف الحاضر هي الحاجات الهامة وحدها وعلى سـبيل المثال فإن كل فرد قادر على أن يشعر بالجوع ولكن لا ينبغي أن ندخل هذه الحاجة في الاعتبار إلا حين تكون الحاجة للطعام مقلقة لتوازن الشخص.(٥٣)

ويقـول ليفيـن "تقـع مشـكلة بـزوغ الحاجات على مفترق الطرق بين الانـثروبولوجيا وعـلم الـنفس الارتقـائي- وسيكولوجية الدوافع وقد عاق بحثها المحاولات التأملية والمفتقرة إلى النضج لتصنيف الحاجات في فئات قليلة. كما يرى أن كـل حاجة واقعة عيانية ملموسة وما لم توصف بكل خصائصها وتفاصيلها فلن يستطع المرء فهم الواقع النفسي الحقيقي.(٤٧)

بالنسـبة لكـثير مـن الحاجات يمكن أن تميز فيها ثلاث حالات -حالات الجـوع- حالات الامتلاء- الامتلاء المفرط ويقابل هذه الحالات على التوالي تكافؤ موجـب، متعادل وسلبي لحالات النشاط المتصلة بحالة معينة أو نظام توتر وفرط الامتلاء كالإسراف في أي شيء يؤدي إلى النفور والتقزز.

ويعني فرط الامتلاء أن الموضوع أو النشاط الذي كان مرغوبا من قبل قد أصبح غير مستساغ بفعل الخبرة المستمرة به وتظهر أعراض الامتلاء المفرط في النقاط السبع الآتية :

١- ظهـور وحـدات فرعية في النشاط تؤدي إلى فقدان تكامل النشاط الكلي وفقد معناه.

٢- يصبح نوع أداء العمل أكثر ضعفاً.

٣- ميل متزايد لتغيير طبيعة العمل مصحوبة بميل للتشبع بسرعة من كل تغيير.

٤- الميل إلى محاولة جعل النشاط المتشبع نشاط جانبيا وذلك بالتركيز على شيء آخر عند القيام بالعمل.

٥- زيـادة نفـور الفـرد مـن النشاط "الأنشطة المتشابهة" مصحوبة بزيادة تكافؤ الأعمال الأخرى المختلفة عنها.

٦- ثورات انفعالية.

٧- ظهـور الـتعب والأعراض الجسمية المتشابهة والتي سرعان ما يتغلب عليها الفرد حين ينتقل إلى نشاط آخر.(٢٢)

ويذكر ليفين مجموعة من العلاقات الممكنة بين الحاجات منها:

١) الابدال:

فقـد يريد الشخص مثلا أن يشاهد برنامجا تليفزيونيا ويريد أيضا أن يقرأ كتابا وبعد مشاهدة البرنامج قد يشعر بعدم الرغبة في قراءة الكتاب عندئذ نقول أن نشاط إبدال آخر حيث أدى إلى التخفيف من التوتر في النظامين.(٥٣)

٢) الاندماج

أن السلوك في أي موقف معين ينتج عادة من ائتلاف مجموعة من الحاجات ولقد أطلق ليفين على الحاجة التي تشتق من هذا الاندماج حاجة مشتقة فالشاب الذي يـرغب فـي دراسة الطب قد يشتق حاجته هذه من الحاجة إلى الشهرة والمال وقد تظل الحاجة المشتقة معتمدة على مصادرها وقد تستقل عنها.

٣) سيطرة حاجة على أخرى

فـــإذا كــان لدى الشخص حاجة قوية للقيام برحلة بحرية حول العالم فلكي يشـــبع هذه الحاجة فيتجه إلى توفير المال والحصول على إجازة من عمله وشراء بعـــض لوازمـــه فالحاجة للقيام برحلة حول العالم تسيطر على مقاصده التي تتصل بالرحلة وهذه المقاصد المحكومة بحاجة تسيطر عليها تعمل كما لو كانت هي نفسها حاجات ولذلك يطلق عليها أشباه الحاجات Quasi-needs.(٥٣)

ولذلـــك يفرق ليفين بين الحاجات وأشباه الحاجات فالحاجة ترجع إلى حالة داخـــلية كـــالجوع أمـــا أشـــباه الحاجة فهي مقصدا محددا كثيرا ما تشكله العوامل الاجتماعية.

ويؤكـــد ليفين أن مفهوم الحاجة هو المفهوم الذي يربط بين جميع المفاهيم الديـــنامية الأخـــرى فالحاجـــة تطلق القوة وتزيد التوتر وتعطي القيمة أنها المفهوم الرئيسي أو المركزي الذي ينتظم حوله المفاهيم الأخرى.

- التوتر والنشاط الحركي "الفعل":

مـــا هـــي العلاقـــة بين التوتر والفعل أو النشاط؟ قد نخمن أنه حين تتراكم ضـــغوط التوتر على أحد الحدود بين منطقة داخلية لدى الشخص ومناطق حركية لديه فإن فعلا ينتج عن ذلك.

إلا أن ليفيـــن يـــرفض مـــثل هـــذا الموقف فالتوتر الضاغط على الحدود الخارجيـــة للشـــخص لا يمكن أن يسبب حركة- كذلك فهو لا يربط بين الحاجة أو التوتر والنشاط الفعلي عن طريق الجهاز الحركي وبين خصائص معيـــة للبيئة التي تحـــدد نوع التحرك الذي سيحدث وتلك طريقة بالغة البراعة في الربط بين الدوافع والسلوك- وهناك حاجة إلى مفهوم التكافؤ والقوة لتحقق هذا الهدف.(٤٧)

- التكافؤ Ralence

ويقصــد بــه تكافؤ منطقة في المجال النفسي عند الشخص- وهو خاصية تصورية ذهنية لمنطقة ما في البيئة النفسية للفرد.

وهناك نوعان من التكافؤ تكافؤ موجب وتكافؤ سالب والمنطقة ذات التكافؤ الموجب هي تلك التي تحتوي على موضوع يهدفه الفرد ويؤدي إلى خفض التوتر إذا مــا دخــل الفرد هذه المنطقة- فالمنطقة التي تحوي طعاما ما يكون لها تكافؤ موجــب بالنسبة إلى الشخص الجائع أما المنطقة ذات التكافؤ السالب فهي تلك التي تــزيد مــن الــتوتر فالمنطقة التي تحتوي على كلب يكون لها تكافؤ سالب بالنسبة للشخص الذي يخاف الكلاب- والتكافؤ الموجب يجذب والتكافؤ السالب يطرد.(٢٢)

وتتحدد التكافؤات في الإحساس بواسطة الحاجات أي أن قيمة الطعام تتوقف عــلى درجــة جــوع الفــرد ومهما يكن من شيء فإن العوامل الأخرى تؤثر في الــتكافؤات أيضــا وعلى سبيل المثال فإن أطعمة معينة قد يكون لها حتى بالنسبة للشخص الجائع تكافؤ سالب إذا كان لا يميل إليها.

ولما كان وجود نظام ما في حالة توتر يؤدي إلى حدوث التحرك فقد احتاج ليفين إلى مفهوم آخر هو القوة أو الكمية الموجهة.

- القوة أو الكمية الموجهة Rector

يســتخدم ليفيــن مفهــوم القوة ليشير إلى النواحي الدافعية Motivation للسلوك فالفرد يختبر القوى السيكولوجية بطريقة شعورية كعوامل دافعة نحو هدف Goal معيــن وتستنتج هذه القوى عن طريق الحركات والتصرفات التي يأتي بها الفرد والتي تتجه نحو الأشياء والمواقف أو بعيد عنها أو عن طريق وجود مؤثرات داخل الفرد.(٦٦)

والقـــوة ليســـت توتراً- فالقوة الموجهة توجد في البيئة النفسية بينما التوتر يعتـــبر خاصـــية للنظام الداخلي -الشخصي- وخصائص القوة هي الوجهة والعزم ونقطة الانطلاق.

ويـــرى ليفين أن الوجهة التي تشير إليها الكمية الموجهة تمثل وجهة القوة بيـــنما يمـــثل طول الكمية الموجهة شدة القوى ويمثل المكان الذي يرتطم به رأس السهم من الحدود الخارجية للشخص نقطة الانطلاق.(٤٧)

ويذكـــر ليفيـــن أن اتجاه القوى وشدتها وظيفة للتكافؤات الموجبة والسالبة لمنطقة أو أكثر في البيئة السيكولوجية فإذا كانت إحدى المناطق في هذه البيئة ذات تكـــافؤ موجب تحتوي على الطعام المرغوب فيه فإن القوة الموجهة التي تشير إلى اتجـــاه تلك المنطقة سوف تؤثر على الشخص- وإذا كانت هناك منطقة أخرى ذات تكافؤ سالب أي تحتوي على كلب مخيف فإن قوة موجهة أخرى تؤثر على الشخص وتدفعه بعيدا عن تلك المنطقة.(٥٣)

وإذا وجـــدت قـــوى موجهة أخرى عديدة كما في المثال السابق ذي التكافؤ الموجـــب أي إذا كان الشخص متعبا وجائعا والطعام يحتاج إلى إعداد أو أن على الشـــخص أن يحضر اجتماعا مهما ولديه وقت ليتوقف لتناول الغذاء في مطعم فإن الحـــركة الناتجة سوف تكون نتيجة كل هذه القوى الموجهة وهذه المواقف كثيرا ما تتضـــمن صـــراعات نفسية. أما إذا كانت هناك كمية موجهة واحدة فقط تؤثر على الشخص فسوف تكون هناك حركة أو ميل إلى التحرك في وجهة الكمية الموجهة.

أمـــا إذا كانت هناك كميتان موجهتان أو أكثر تدفعان الشخص إلى وجهات عديدة مختلفة فإن الحركة الناتجة ستكون محصلة هذه القوى مجتمعة.

وتتسق القوة مع الحاجة وترسل القوة الموجهة دائما خارج الشخص وليس بداخله وذلك لأن القوى النفسية من خصائص المجال Field وليست من خصائص الشخص.(٨)

ولقد أوضح ليفين العلاقة بين التكافؤ والقوى أو الكمية الموجهة كما يلي:

فهو يرى أن المنطقة ذات التكافؤ الإيجابي تتجه نحوها القرى المؤثرة على الشـــخص بينما المنطقة ذات التكافؤ السالب فهى التى تتجه فيها هذه القوى المؤثرة إلى اتجاه مضاد فالمنطقة ذات التكافؤ الموجب تجذب والمنطقة ذات التكافؤ السالب تطرد. وترتبط شدة الكمية الموجهة بشدة التكافؤ بالبعد النفسي بين الشخص والتكافؤ وبالقوة النسبية للتكافؤات الأخرى.(٤٧)

التحرك :

مفهـــوم ليفيـــن عن التحرك يشير إلى الحركة النفسية أكثر مما يشير إلى الحركة الفيزيقية أي يشير إلى تحول من نقطة يركز عليها انتباهه وفكره إلى نقطة أخرى. فيتحرك الشخص خلال مجاله النفسي مدفوعا بحاجة تطلق الطاقة وتستثير الـــتوتر وتضعف قيمة إيجابة على المنطقة التي فيها ما يشبع هذه الحاجة فيتحرك الشخص نحو منطقة إشباع الحاجة وقد تكون الحدود بين المناطق Regions سهلة العـــبور فيتحقق الإشباع ويزول التوتر وقد تكون الحدود صعبة العبور تحول دون الإشباع فيحاول الشخص اتخاذ ممرات جانبية للحركة Locomotion نحو الهدف وهو إشباع الحاجة.(٨)

فمثلا الشخص الجائع تكون لديه حاجة إلى الطعام ويكون الهدف هو إشباع هـــذه الحاجة بوجبة غذاء- وهذه الحاجة تطلق الطاقة Energy وتستثير التوتر في مـــنطقة شخصـــية داخلية هي الجهاز الهضمي وتضفى تكافؤ موجب على المنطقة الـــتي يوجد فيها الطعام وتوجد قوة تدفع وتوجه وتحرك الشخص نحو الطعام- وقد

يكون التحرك سهلا ومباشرا نحو الهدف وقد يكون صعبا ومعوقا فيحاول الشخص اتخاذ ممر جانبي للتحرك نحو الهدف- وهكذا يفسر ليفين التحرك في ضوء مفاهيم الحاجة والتوتر والتكافؤ والقوة.

نستنتج من عرض المفاهيم الدينامية عند ليفين أن مفهوم الحاجة هو المفهوم الوحيـــد الـــذي يرتبط به جميع التصورات الدينامية الأخرى فالحاجة تطلق الطاقة وتزيد التوتر وتعطي التكافؤ وتخلق القوة.

فالطاقة هي مفهوم ليفين الرئيسي الذي ينظم حوله المفهومات الأخرى.

ولقد استغل ليفين بذكاء هذه المفاهيم الدينامية التي وصف بها البيئة النفسية في إلقاء الضوء على طبيعة الأنماط Patterns المختلفة من مواقف الصراع.

ويرى ليفين أن مواقف الثواب والعقاب تتضمن صراعاً من نوع الإقدام أو من نوع الإحجام ففي المواقف المثابة نجد المتعلم يعاني من ممارسة العمل ولكنه لا يـــتركه بسبب جاذبية المكافأة المترتبة عليه.فيستمر في التعلم تحت صراع الإقدام وقـــد لجأ إلى التحايل للوصول إلى المكافأة كالغش في الامتحانات أما في المواقف المعاقبة فإن المتعلم يميل إلى ترك العمل الذي يمارسه تحت التهديد غير أن حواجز معينة تحول دون ذلك فيستمر في العمل تحت صراع الإحجام.(٦٠)

ولقد حدد ليفين أربعة أنواع من الصراعات هي:

١) صراع الأقدام: وفيه يكون الفرد في موقف وسط بين تكافؤين موجبين متساوي القـــوة تقريبا وينشأ الصراع حين يريد الفرد الاختيار بين الموقفين اللذين لكل منهما حاذبية موجبة فكلاهما يوجه الفرد في نفس الوقت من الاقتراب من هدف معيـــن.والصراع في هذه الحالة لا يستمر طويلا حيث سرعان ما ينتهي الفرد إلى اخـــتيار أحـــد الهدفين كأن يختار الطفل بين الذهاب إلى تناول الطعام أو الاستمرار في اللعب ويكون الاختبار على أ... أقربهما منالا بالنسبة إليه.

٢) صـــراع الإحجـــام: وفيه يقف الفرد بين تكافؤين سالبين متساوى القوى تقريبا ويقوم بين دافعين يوجه لكل منهما الفرد في نفس الوقت إلى الابتعاد عن الهدف فكـــل مـــن الموقفين قوة سالبة ففي صراع الإحجام يكون الفرد محصورا بين قوتين تدفعه كل منهما بعيدا عن الهدف فيأخذ الفرد في التذبذب بين الطرفين ما لم يجد سبيلا ثالثا.

٣) صـــراع الإقـــدام والإحجـــام: وفيه يتعرض الفرد لقوى متعارضة مستمرة من تكـــافؤات موجـــبة وســـالبة فهناك دافعان يستثار أن في وقت واحد ولكن في اتجاهين متضادين فيكون لأحدهما تكافؤ موجب وللآخر تكافؤ سالب كالصراع الذي ينشأ في نفس الطفل بين حبه لأبيه وكراهيته له.

وتكون نزعة الفرد إلى الإقدام قوية كلما كان بعيدا عن الهدف وليكن هدفا مخيفـــا فمثلا على حين تكون نزعته لتجنب هذا الهدف أقوى كلما كان الفرد قريبا مـــنه ولـــذا نلاحظ أن الفرد كلما كان بعيدا أو ميله إلى الاقتراب بعض الشيء ثم الـــتوقف بعد ذلك أما حين يكون قريبا من الهدف المخيف فإنه يحاول الابتعاد عنه قـــليلا ثـــم التوقف بعد ذلك ويظل الفرد في منطقة يحدث فيها حالة توازن بالنسبة إليه.(٢٢)

والحقيقة أن تحديد نقطة التقاء واقعي الإقدام والإحجام يتوقف على قوة كل منهما بالنسبة للآخر.

إعادة البناء الديناميي للمجال النفسي:

يـــرى ليفيـــن أنـــه يمكن تغيير وإعادة بناء Structure ديناميات المجال النفســـي بإحداث تغييرات في المناطق وخصائصها والحدود بينهما وفي القوى في المجال النفسي.

فمــثلا يمكــن تغيير البناء الدينامي للمجال النفسي عند اكتشاف حل جديد لمشكلة أو تذكر حدث منسى أو إدراك شيء جديد في المجال لم يكن مدركاً من قبل أو اقتحام عوامل غريبة من العالم المادي للمجال النفسي.

ويــرى ليفيــن أنه من الممكن تغيير ديناميات البيئة النفسية بأربع طرق مختلفة هي:

١- تغييــر قيمة المنطقة كميا فتتحول مثلا من منطقة أقل إيجابية إلى منطقة أكثر إيجابيـــة كما يمكن أن تتغير كيفيا من منطقة إيجابية إلى منطقة سلبية- ويمكن أن تظهر تكافؤات جديدة وأن تختفي تكافؤات قديمة.(٤٧)

٢- تغيير شدة القوى الموجهة أو تغيير وجهتها أو تغيير شدتها ووجهتها معا.

٣- تغيير الحدود الفاصلة بين المناطق لتصبح أكثر صلابة أو أكثر ضعفا أو تظهر حدودا جديدة أو تخفض حدود قائمة.

٤- تغيير الخصائص المادية للمنطقة من المرونة إلى الجمود أو العكس.(٨)

كما يرى ليفين أنه قد يحدث إعادة تكوين بناء البيئة النفسية نتيجة تغيرات فــي نظــم التوتر عند الشخص كنتيجة للتحرك أو كنتيجة لعمليات معرفية ويحدث إعــادة تكويــن البناء المعرفي عندما يكتشف الشخص طريقة جديدة لحل مشكلة ما (الاستبصـــار) أو يتذكر شيئاً كان قد نسيه أو يدرك شيئاً في بيئة لم يكن قد لاحظه مــن قــبل كمــا قد ينتج إعادة تكوين البناء عن اقتحام عوامل غريبة من الغلاف الغريب للبيئة النفسية.

ومــتى توافرت طرق كثيرة لإعادة بناء البيئة فإن هذا يعني أن ليفين يؤكد على الجانب الدينامي في تصوره للشخصية.(٥٣)

فقد التوازن :

وفقد التوازن أو انعدام التوازن هو حالة عدم تساوي التوتر داخل المناطق المختلفة للشخص وارتفاع التوتر في النظام كله وتزايد الضغط Stress الواقع على الحـــدود الفاصلة بين المنطقة الشخصية- الداخلية بين المنطقة الإدراكية- الحركية وإذا تكـــرر هـــذا مرارا تراكم واشتد التوتر الداخلي Cinternal لا تتحمله حدود المـــنطقة الشخصـــية الداخلية- يحدث اندفاع مفاجئ للطاقة في المنطقة الإدراكية الحركية يؤدي إلى حدوث سلوك هياجي.(٨)

المحافظة على التوازن (استعادة التوازن): Homeostasis

تعتـــبر المحافظـــة عـــلى حالة التوازن عند الشخص هدفا لجميع العمليات الســـيكولوجية ولـــلعودة إلى حالة التوازن عدة طرق يقوم بها الشخص في المجال النفسي منها.

١- تحـــرك مناســـب فـــي المجال النفسي يؤدي إلى منطقة إشباع الحاجة وتحقيق الهدف فالشخص المتوتر لأنه جائع يؤدي حصوله على الطعام إلى إزالة التوتر وإشـــباع الحاجـــة والعـــودة إلى التوازن. وهي أكثر الطرق انتشاراً لاستعادة التوازن.(٤٧)

٢- تحـــرك بديـــل يـــؤدي إلى خفض التوتر والعودة إلى التوازن Equilibrium ويتحقق هذا في حالة وجود اعتماد متبادل وثيق بين حاجتين بحيث يؤدي إشباع إحداهما إلى إزالة التوتر المصاحبة للحاجة الأخرى.

٣- ويمكن إنقاص التوتر إلى حد ما بواسطة التحرك التخيلي الصرف وتستطيع أن تكتسب نوعان من الإشباع البديل عن طريق الانغماس في أحلام اليقظة وفيها أنك صرت إلى ما تريد أن تكون عليه أو أنك تفعل ما يحقق رغباتك ولا ينبغي

أن نعــتقد أن العودة إلى التوازن تعني أن الشخص يحتمل أن يحقق تسوية بين جميع التوترات التي تسود المنطقة الشخصية الداخلية.

ويوضح ليفين أنه في النظم المعقدة لا يقصد باستعادة التوازن فقدان التوتر وإنما يقصد توازن بين التوترات الداخلية.(٥٣)

نمو الشخصية:

تعتــبر نظرية ليفين في نمو الشخصية نظرية سيكولوجية ولذلك فهو حين يــناقش الــنمو فإنــه لا يتناول مسألة شغلت معظم المنظرين الآخرين وهي الطبع والتطبع، ولم يرفض ليفين الدور الذي تلعبه الوراثة والنضج في نمو الفرد وارتقائه كما أنه لم يذهب إلى أن آثارهما لا مغزى لها ولكنه يرى طالما أن الوراثة والنضج يدخلان ضمن نطاق الوقائع البيولوجية فهما بالتالي يوجدان خارج حيز الحياة Life speace مع الظواهر الفيزيقة والاجتماعية ولهذا فإن ليفين يتجاهلهما.(٤٧)

ويتــناول ليفين بعض التغيرات السلوكية التي تحدث خلال النمو ويقول أن هذه التغيرات تنتج عن التنوع في نشاطات الشخص وانفعالاته وحاجاته ومعلوماته وعلاقاته الاجتماعية التي تتزايد مع نموه. ومع النمو يتزايد تنظيم نشاطات الشخص وفــي نفــس الوقــت يتزايد التعقيد الذي يطرأ علي وتمتد مناطق النشاط مع النمو فيســتطيع الشخص القيام بسلوك جديد لم يكن ممكنا من قبل ومع النمو أيضا يتزايد الاعــتماد المتبادل للسلوك بمعنى حدوث تكامل Integration بين الأفعال المستقلة فــي شكل سلوك كلي وتزايد درجة الواقعية واتجاه الشخص نحو الواقع Realily والحقيقة.

ويــزداد التفاضــل أو الــتمايز في جميع جوانب المجال النفسي مع النمو ويــزداد التفاضل والتمايز بين الماضي والحاضر والمستقبل وبين الواقع واللاواقع وبيــن الحقيقــة والخيال، وبين الإمكان والاحتمال- ومع النمو يتزايد عدد الحدود

الفاصلة بين المناطق وتختلف من حيث القوة وتصبح الحدود بين الشخص ومجاله النفسي أقوى من ذي قبل. ويقل تأثير المجال على الشخص عن ذي قبل ومع النمو يزداد التكامل في السلوك.(٨)

ويـــرى ليفين أن النمو عملية مستمرة يصعب تقسيمها إلى مراحل منفصلة ولكـــنه يقـــول أن تغيرات ارتقائية هامة تحدث في حوالي سن الثالثة وأن فترة من الاستقرار Stablity النسبي تعقبها حتى المراهقة- التي تعتبر مرحلة Stage إعادة التنظيم الدينامي ويتم النضج والاستقرار في الرشد.

ويعـــتقد ليفين أن استخدام مقاييس السن لوصف النمو لا يكفي في الحقيقة لفهم النمو النفسي. فلابد في النهاية من الاستغناء عن مقياس العمر وأن نفضل عليه درجـــات الـــتمايز، والتنظيم والتكامل وما يشابهها كما أن على علم النفس أن يتخذ هدفـــا له اكتشـــاف الوقائع الدينامية المتزاملة والتي تقدم ظروف التغير في الوقت الذي يحدث فيه فلا يكفي أن نقول أن الأطفال في السادسة من عمرهم يفعلون أشياء لا يفعـــلها الأطفـــال فـــي الثالـــثة من عمرهم وأن على المرء أن يفسر هذا التغير باستخدام مفهومات نظرية المجال.(٤٧)

النكوص:

على أي نظرية للنمو والارتقاء أن تدخل في اعتبارها أشكال النكوص التي تحـــدث من وقت لآخر. ولقد أسهم ليفين ببعض الإسهامات الهامة نظرية وتجريبية في فهمنا للنكوص فهو يفرق بين:

(١) الارتداد Retrogession

ويشير الارتداد إلى العودة إلى شكل مبكر من أشكال السلوك.

(٢) النكوص Regression

يشـــير الـــنكوص إلى أي تغيـــر إلى شكل أكثر بدائية من أشكال السلوك وبصـــرف الـــنظر عـــن احتمال أن الشخص نفسه قد سلك على هذه الصورة فيما مضى. وأنه لأسهل بكثير أن ندرس النكوص من أن ندرس الارتداد كما يعرف هو هـــذه الاصطلاحات ذلك ليس من الضروري أن نتحقق من أن السلوك قد وقع فيما مضـــى فـــي حيـــاة هؤلاء الأفراد كما أن المجرب بالإضافة إلى ذلك. يستطيع أن يستفيد من معايير السن التي تم تحديدها لمختلف أشكال النشاط فإذا كان الأطفال في الـــثانية من عمرهم مثلاً يلعبون بالدمى بصورة معينة على حين يلعب الأطفال في الـــرابعة من عمرهم بالدمى بطرق مختلفة. فإن المرء يستطيع أن يتساءل تحت أي مـــن الظروف سينكص أطفال الرابعة إلى مستوى لعب أطفال الثانية. ولقد أجرى ليفيـــن وزملائـــه تجارب من هذا النوع ووجدوا أن الإحباط هو أحد العوامل التي تحدث النكوص.(٤٧)

وقـــد تحدث ليفين عن الشخصية السيكوباتيه فقد أطلق لفظ السكوباتيه بغير تحديد على أنماط مختلفة من السلوك غير السوي بالنماذج الآتية.

١- مدمنوا الخمر

٢- مدمنوا المخدرات

٣- المنحرفون جنسياً

٤- السيكوبانيون الهستيريون

٥- السيكوباتيون العدوانيون

٦- السيكوباتيون المكفوفون أو الخجلون

٧- السيكوباتيون الذين يظهرون نماذج أخرى من السلوك العصابي

٨- المجرمون السيكوباتيون

التغيرات السلوكية:

تناول ليفين بعض التغيرات السلوكية التي تحدث خلال النمو وبين أن هذه التغيرات تحدث نتاجا للتنوع في نشاطات الفرد وحاجاته ومعلوماته وعلاقاته التي تتزايد مع نموه. (٥٦) وهذا التنوع قد يبدأ في التناقص في وقت متأخر من الحياة وفضلا عن ذلك فإننا مع نمونا نكتسب حرية في الحركة وامتداد في الزمن مثلا الأطفال الصغار أبناء الحاضر إلى حد كبير ومع تزايد نضجهم يبدأون في التفكير في الماضي والتخطيط للمستقبل وبالتالي يستوعبون في حيز حياتهم الحالي منظوراً زمنيا أطول من أن يكون دقائق معدودة أو ساعة أو بعض ساعة أو يوما أو بعض يوم ومع التقدم في العمر يظهر الفرد شواهد على عدد من التغيرات الهامة في التنظيم كما يصبح السلوك أيضا ذا تنظيم هرمي وأكثر تعقيدا.

من المعروف أن سلوك الوليد يتضمن عادة استجابات موزعة على الجسم كله ويطلق ليفين على هذا النشاط الكلي اعتماد بيني بسيط أي أن أنظمة التوتر لدى الطفل الصغير تبادلية- أي أنه مهما كان مصدر التوتر جوعا أو عطشاً أو بللاً أو خوفا فإن التوتر ينتشر على نحو متساو في الكائن الحي كله مما يؤد إلى نشاط كلي.(٥٣)

ويرى ليفين أنه مع تزايد النضج يجيء الاعتماد البيني التنظيمي Organizational Interdependence ويتكون هذا الاعتماد التنظيمي من ربط وتكامل أشكال النشاط المنفصل، أو الحاجات في كل أكبر.(٥٧)

فمثلاً بناء بيت يتطلب من الشخص أن يجمع بين عدد من الأنشطة معا كوضع خطة، وجمع المواد، القيام بأعمال النجارة.

ويشـــير ليفين إلى أن النشاطات الكلية تتناقص بتقدم السن على حين يتزايد التـــنظيم الهـــرمي. كما تتذبذب درجة الوحدة المبنية على تبادل الاعتماد التنظيمي بتقدم السن.

وكذلك تحدث ليفين عن مفهوم الواقعية واللاواقعية فالواقعية تتضمن حركة فعلية واللاواقعية تتضمن حركة تخيلية أو وهمية– فمثلاً يستطيع الشخص أن يحل مشـــكلة حلا واقعيا في إطار الواقع وقد يحلها حلا الواقعية في حلم اليقظة. وتزداد الواقعية في الإدراك على وجه الخصوص في مجال العلاقات الاجتماعية.

إن الميل المتزايد في الاقتصاد في أفعالنا كما يرى ليفين دليل على النضج والكفاح لتحقيق أقصى نتائج بأقل جهد في عمل يتطلب تشكيل حياتنا بما يتلاءم مع الخصـــائص الواقعية للبيئة الخارجية الفيزيقية الاجتماعية ومثل هذا السلوك يكون عادة سلوك الراشدين أكثر من كونه سلوك الأطفال.

التمايز والتكامل :

لقـــد وجـــد ليفين أنه يحتمل ألا نستطيع تطبيق أبسط المبادئ الطوبولوجية عـــلى الوليد الجديد وذلك بسبب القصور في نمو مجاله الإدراكي. ولذلك ينبغي أن نـــبدأ بالرضـــيع لأن حيز الحياة يمثل الوقائع الممكنة الكلية وهذا الكل محدود جدا بالنســـبة للرضيع ومن هنا فإننا نتوقع تمايز قليلا جدا في البيئة السيكولوجية وفي منطقة الشخص.

والـــتمايز مفهـــوم مـــن مفاهيم ليفين الأساسية وهو يفيد في تفسير التنوع المـــتزايد فـــي السلوك وحرية الحركة المرتبطة بالقدرة على القيام بأشياء مختلفة وكثيرة وامتداد الزمن والتمييز بين ما هو واقعي وما ليس كذلك.(٥٣)

ويعــرف ليفين التمايز باعتباره تزايد في عدد أجزاء الكل ويتضاعف عدد المناطق أو الخلايا في المجال الداخلي الشخصي مع التقدم في العمر ويتزايد أيضاً عدد المناطق في البيئة السيكولوجية مع هذا التقدم.

وفـــي تعلمنا للتمييز بين الواقع واللاواقع فإننا نتعلم أن نميز لا بين الحقيقة والخيال فحسب بل وكذلك بين الدرجات المختلفة من الممكن والمحتمل.

ومع تزايد التمايز تنشأ كثير من الحدود وبصفة عامة فإن قوة الحدود تتزايد مع العمر وهذا يفسر تناقص القابلية للتشتت مع التقدم في العمر. ونمو القدرة على الإنغمـــاس في أنماط سلوكية معقدة. فالطفل معرض بدرجة أكبر للتأثر بالبيئة أكثر من الراشد ويستطيع بناء على ذلك أن يتخلص من التوتر بسهولة أكثر وعلى نحو مباشر.

ويمكــن أن يفسر التمايز وتزايد الانفصال بين المناطق كثيرا من التغيرات الملاحظـــة في السلوك ولكنهما لا يستطيعان تفسير تزايد السلوك من حيث التنظيم والـــتكامل مع التقدم في العمر. فلابد من مفهوم آخر وهو ما يسميه ليفين "الاعتماد البيـــني التـــنظيمي كما ذكرنا من قبل وهذا المفهوم يفسر لنا كيف تصبح المناطق المختـــلفة للشـــخص والبيئة منظمة على نحو هرمي بحيث تعمل معا وتنتج سلوكا مـــتكاملا عـــلى الـــرغم من تزايد استقلالها الذاتي- أن القابلية للتبادل السهل بين المـــناطق أي من منطقة إلى أخرى يختفي ويظهر تنظيم هرمي كامل من العلاقات السائدة والتابعة- فمثلا تحكم المنطقة (أ) المنطقة (ب)، تحكم المنطقة (ب) المنطقة (ج).. هكذا..

فمـــثلا قـــد يلعب الطفل الصغير بدمية بسيطة كان يضرب بها الأشياء أما الطفـــل الأكـــبر ســـنا فقـــد يلعب بالدمى لعبا يتطلب تنظيما هرميا معقدا للأهداف الفـــرعية- وكـــل هدف من هذه الأهداف الفرعية يتطلب مقاصد أو أشباه حاجات

مؤقتة والتنسيق بينهما يحقق هدفا أعلى ويفي بالأهداف الفرعية التي تندرج تحته.(٥٣)

ويشبه ليفين الوحدة التنظيمية للشخص بمنظمة لها رئيس واحد فعندما تنقسم هذه الرئاسة إلى رئاسات متعددة تتناقص الوحدة وعندما يظهر رئيس مركزي جديد تـزداد الوحدة– وعلى هذا فوحدة الشخص الراشد تتفرع وتتشعب بدلا من أن تنمو في خط مستقيم.(٤٧)

تطبيقات نظرية المجال (ليفين):

تعتبر نظرية ليفين من أكثر النظريات انتشارا في التطبيق ويظهر ذلك من خلال تطبيقها في مجال التعليم وفي مجال الإرشاد النفسي والتوجيه وسوف نعرض لبعض التطبيقات التي تساعد المعلمة كتربوية وكذلك كمرشد نفسي للصغار.

التطبيقات التربوية:

لقـد كان لهذه النظرية والمفاهيم المتصلة بها آثار كبيرة على عملية التعليم وأيضا على المنهج وطرق التدريس.

ومن أهم الجوانب التي تتصل بعملية التعلم في هذه النظرية ما يلي:

١- يتم التعلم من خلال عمليات التمايز والتعميم وإعادة بناء الحيز الحيوي بالنسبة للبيئة النفسية التي يتواجد الفرد فيها بطريقة ما تجعله يكتسب عمليات استبصار جديـدة أو معاني جديدة لمناطق المجال المعرفي الذي يتصل بذاته أو أن الفرد يقـوم بعملية إعادة صياغة إدراكية جديدة لهذا المجال وما يتضمنه من مناطق وظيفية ذات قيمة نسبية له ويترتب على ذلك أن تنشأ لديه حالة من التغيير في الدافعيـة والانـتماء إلى الجماعة وإدراك الزمن وأيدولوجيته الاجتماعية مما يؤدي بالتالي إلى اكتسابه الضبط الكافي لذاته وللعالم الخارجي المحيط به.

٢- وظيفة المعلم كموجه لعملية التعلم وكأهم عنصر من العناصر المؤثرة في توجيه التعلم أن يساعد الأطفال على تهيئة نمو عمليات الاستبصار التي تخدم مواقف التعلم المختلفة ولذلك فعلى المعلم تحديد الوضع النفسي بهذا الطفل بالنسبة لمناطق الحيز الحيوي له والتي تعتبر بمثابة الأهداف التي يسعى هذا الطفل إلى تحقيقها سواء ما هو ممكن من هذه الأهداف أو ما هو غير ممكن منها وفهم الوضع النفسي للحيز الحيوي لهذا الطفل يساعد على تحديد خصائص البيئة المعرفية المميزة له كما يساعد هذا الفهم على تحديد الإمكانات التي يرتكز عليها في حياته النفسية في المواقف التي يتعرف لها مستقبلا كما يجب عليه أن يضع في اعتباره العلاقات التي ترتبط بين مناطق أو مكونات الحيز الحيوي لهذا الطفل وكذلك العوامل التي تعمل خارج نطاق هذه المناطق.(٥١)

٣- كما يجب على المعلم أن يحدد بدقة الخصائص الديناميكية لهذا الحيز الحيوي بما في ذلك معوقات تحقيق الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وأن يكون إدراك المعلم متسقاً مع إدراكه التلميذ لذاته وللبيئة النفسية التي يتواجد فيها أي على المعلم أن يكون إدراكه للتلميذ ولبيئته من زاوية إدراك التلميذ إلى ذاته وإلى مجاله النفسي.

أما التطبيقات المتصلة بالمنهج وطرق التدريس فهي تتمثل في عدد من التطبيقات التربوية التي أبرزها ما يلي:

١) التأكيد على استخدام طريقة حل المشكلات واستخدام مواد وطرق مفتوحة لتنمية الابتكارية وتشجيع الكشف.

٢) النظر إلى التعلم على أنه تفاعل بين المحتويات والتلميذ.

٣) الدعـوة إلى ضـرورة أن يكون هناك تفاعل مشترك بين التلميذ والمعلم وبين التلميذ وتلاميذ الصف الآخرين.

٤) قيـام المعـلم بإيجـاد بعـض الأهداف المشتركة بين التلاميذ لتحقيق الاهتمام المشترك بينهم.

٥) الـتأكيد على أن كثرة التكرار لا تؤدي في ذاتها إلى تحسين التعلم وإنما تؤدي إلى تحسين التنظيم الجيد للمشكلة.

٦) تسليط الأضواء على أهمية الجماعة التي ينتمي إليها الفرد كمصدر من مصادر الدافعية لديه.

٧) الـتعرف إلى الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها والمسارات التي عليه أن يتـبعها لكـي يصل إلى هذه الأهداف بالإضافة إلى تحديد العوائق التي قد تقيد حركة الفرد وتحول دون تحقيقه لبعض الأهداف بهدف اتخاذ الإجراءات الكفيلة لمواجهتها والتغلب عليها.(٥١)

تطبيقات نظرية المجال في الإرشاد النفسي:

لم يكتب ليفين مباشرة عن تطبيق نظرية المجال في الإرشاد النفسي ولكنه طـبق نظريته على دراسة السلوك في الطفولة والمراهقة وديناميات الجماعة وحل الصراع الاجتماعي- مشكلات جماعات الأقليات وإعادة التعلم وهذا يرتبط بطريق غير مباشر بالإرشاد النفسي.

وقـد حاول بعض علماء مدرسة الجشطلت تطبيق نظرية المجال في ميدان الإرشـاد والعـلاج النفسي ومن هؤلاء "بيرلز" استخدم مصطلح علاج الجشطلت Gestal Therapy منذ عام ١٩٥١.(٨)

ومن أهم تطبيقات نظرية المجال في الإرشاد النفسي ما يلي:

أ) عند الاستقصاء عن أسباب الاضطرابات والمشكلات النفسية يوجه الاهتمام إلى أمور هامة مثل:

- شخصية العميل وخصائصها المرتبطة بالاضطراب والمسببة له.
- خصائص حيز الحياة الخاص بالعميل في زمن حدوث الاضطراب.
- أسباب اضطرابه شخصيا وبيئيا مثل الإحباطات والعوائق المادية والحواجز النفسية التي تحول دون تحقيق أهدافه والصراعات وما قد يصاحبها من إقدام وهجوم غاضب أو إحجام وتقهقر خائف.

ب) ينظر إلى أعراض الاضطراب والمرض النفسي في مجال له عدة مكونات منها:

- مجال الفرد عند بدء رد الفعل للاضطراب أو المرض.
- مجال البيئة المادي والثقافي والاقتصادي.
- مجال المرشد والمعالج وتأثيره.
- مجال طريقة الإرشاد نظريا وعمليا.

ج) في عملية الإرشاد والعلاج تؤكد نظرية المجال ما يلي:

- أهمية تغيير الإدراك: لأن طبيعة ما يدركه الشخص تتقرر بحالة مجاله الإدراكي ولأن سلوكه الشخصي هو وظيفة لحالة مجاله الإدراكي لحظة الإدراك.

والإدراك يتأثر بعامل الوقت إذ يجب أن يكون التعرض للموقف كافيا حتى يسمح للحواس بالقيام بوظيفتها بكفاءة. وتؤثر قيم الشخص وأهدافه على إدراكه وهو

يدرك عادة ما يرغب في إدراكه أو ما تدرب على إدراكه ويلعب الإغلاق (أي ميل الخبرة الجزئية لإكمال نفسها) دوراً هاما في الإدراك ويؤثر إدراك التهديد أو الشعور به على مدى الإدراك ونوعه إذ يؤدي التهديد إلى تطبيق مجال الإدراك ويدفع الشخص إلى الاحتفاظ بتكامل تنظيم شخصيته باللجوء إلى حيل الدفاع النفسي المختلفة وهكذا تحتاج عملية الإرشاد إلى تغيير الإدراك.(٨)

- أهمية مساعدة العميل لجعل العوائق الموجودة في شخصية أكثر مرونة ومعنى هذا جعلها أقل جمودا مما هي عليه ومساعدته في وضع أهداف حياة ومستويات وطموح واقعية حتى لا يتعرض للاحباط- ومساعدته في توسيع مجال حياته حتى تتوافر لديه المرونة ومساعدته على التقليل من جمود العوائق التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.
- أهمية تغيير مفاهيم الفرد واتجاهاته وهذا يتطلب تغييرا في ثقافته وفي قيمته وفي قيمة وهذا يتطلب بدوره- بين أشياء أخرى- تهيئة جو يتاح فيه حرية الاختيار مما ينتج تحقيق الهدف.
- أهمية التغيير خطوة خطوة Step by Step إعادة التعليم حيث ينظر إلى هذه الخطوات في إطار تدريجي.
- أهمية الاستبصار Insight في التعلم وفيه يؤدي البحث عن حل المشكلة إلى إعادة تكوين المجال وإعادة تنظيم المعلومات مما يؤدي إلى حل يبدد وكأنه يأتي فجأة- ويتم التوصل إلى الاستبصار في الارشاد والعلاج النفسي وتعديل مجاله الإدراكي حتى يتم التوصل إلى الحل ويتطلب الوصول إلى حل بالاستبصار (تلقائيا وفجأة) إلى فترة (حضانة) تستغرق بعض الوقت.(٨)

هذا وقد قام ليفين بكثير من الدراسات وصمم اختبارات امبريقيه للكثير من فروضـــه الأساســية ولعل أعظم إسهاماته تجلى في تأثيره في تلاميذه وزملائه بل وفي أجيال علماء النفس ممن جاءوا بعده.

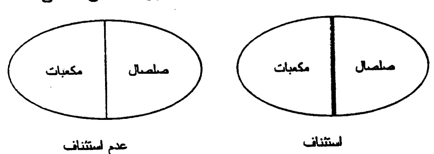
وحتى ليفين الذي اشتهر هو نفسه كمنظر لامع كان دائما عالما نشيطا كان لـــه فضـــل الســبق فـــي صياغة الاختبارات العملية التجريبية لكثير من فروضه الأساســية ولقــد انـــتقل حماسه البالغ للبحث لأجيال كثيرة من تلاميذه في ألمانيا والولايات المتحدة.

وكــانت الدراســات التجريبية لليفين وتلاميذه الكثيرون تدور دائما حول نظريته. أى أنها كانت تجارب تجرى بقصد اختبار الفروض التى توحى بها نظرية المجال ولم تكن تجرى بحال بقصد مجرد جمع الوقائع وجدير بنا أن نذكر فى هذا الصدد الدراسات التى تمت عن مفهوم ليفين الخاص بنظام التوتر. (٤٧)

لقد خطط ليفين الاستراتيجية التجريبية الآتية

لنفترض مثلا أن طفلا أتيحت له الفرصة ليبنى شيئا ما بالمكعبات الخشبية. ولــنقل أن القصد إلى بناء منزل قد استثير فى الطفل ولنتذكر أن القصد يتسق مع منطقة شخصية داخلية فى حالة توتر وقبل أن تتاح للطفل فرصة إنجاز العمل ومن ثــم يتخلص من التوتر تماما يقاطع ويعطى نوع آخر من مواد اللعب. كالصلصال مــثلا ويســتثار فيها قصد جديد كبناء حصان مثلا ويعنى هذا تصوريا أن منطقة شخصــية داخــلية قد استحدث فيه حالة من التوتر ويسمح للطفل بإتمام المشروع الــثانى. ثم يعطى بعد ذلك الفرصة ليعود إلى العمل الذى لم ينجزه أى بناء المنزل بالمكعــبات فإن لم يستأنف العمل المقاطع فإن هذا يعنى أن التوتر فى النظام الأول قد تم تعريفه عن طريق إنجاز العمل الثانى بذا يقال: أن العمل الثانى أصبحت بديلا للعمل الأول. أما إذا كان الأمر على عكس ذلك واستأنف الطفل العمل المقاطع فقد دل ذلــك على أن التوتر الخاص بنظام بناء المكعبات لم يمتصه النشاط الذى أكمل

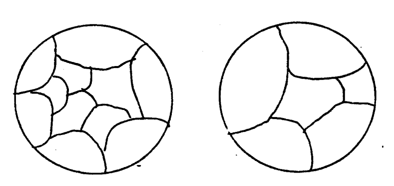
فى بناء الحصان. أى أن النشاط المكتمل ليس له قيمة بديلة بالنسبة للنشاط المقاطع. ويمكن تصوير كل من هاتين النتيجتين التمثيل التصورى الذهنى كالتالى :



استئناف   عدم استئناف

نجـد فى الشـكل الأيمـن أن المنطقتين يفصل بينهما حد قوى غير قابل للاخـتراق بحيـث يحـول دون تفريغ التوتر فى نظام المكعبات عن طريق نظام الصلصـال. أن الـتوتر المتـبقى فى نظـام المكعبات يجعل الطفل يستأنف البناء بالمكعبات. أما فى الشكل الأيسر فالحدود ضعيفة والتوتر فى نظام المكعبات يمكن تصريفه بسهولة عن طريق نظام الصلصال. (٤٧)

وقـد اسـتخدم كوبكه Kopke خطة تجربه الإبدال لاختبار تطبيق خاص لنظرية ليفين فى الشخص.



طفل ضعيف العقل   طفل سوى

فقد ذكر ليفين اعتقاده ان الحدود بين خلايا الغلاف الشخصى الداخلى للطفل الضعيف العقل يتعين أن تكون أكثر صلابة عن مثيلاتها عند الطفل العادى فإذا كان

هذا الفرض صحيحا فإن إمكان إبدال الأعمال عند الأطفال المتخلفين يكون أقل منه عند الأطفال العاديين: وقد أبدت نتائج كوبكه هذا الفرض ويصور شكل (٣٣) هذا الفرق بين خصائص الحدود عند الأطفال العاديين والأطفال الضعاف العقول. (٤٧)

ولقد أدى اهتمام ليفين بالديناميات الداخلية للدافعية إلى أن يبادئ بلا قيام بسلسلة أخرى من البحوث التى أجريت على عملية التشبع السيكولوجى وقد اكتشف كارستن Karsten ١٩٢٨ وتلاميذه آخرون لليفين من أمثال كرنينKounin ١٩٤١ وسيشور وبلافيلاس Seashore Bavelas أن الزمن المستغرق لبلوغ مرحلة التشبع بالعمل تتوقف على المعنى الشامل بسياق النشاط، وعلى الحالة الفسيولوجية للشخص وعلى درجة جمود الأنظمة السيكولوجية البين شخصية. (٥٢)

ولقد قامت كيت لسنر Kate Lissner عام ١٩٣٣ وهى إحدى تلميذات ليفين بتجربة عن إبدال العمل - درست تأثير تشابه العمل الثانى مع العمل الأول على التواصل بين نظامين للتوتر. وبانت أنه كلما ازداد التشابه بين العملين زادت فاعلية الإبدال وقل تواتر أو تكرار الاستئناف التلقائى للعمل الأول كما بينت لسنر أن المجرب إذا أبرز الفروق بين العملية وهو يقدم تعليمات التجربة فإنه يزداد احتمال استئناف الأطفال للعمل الأصلى عما لو لم يؤكد المجرب على هذا الاختلاف بين العملين.

وإسهامات ليفين فى علم النفس الاجتماعى وديناميات الجماعة غنية عن البيان كدراسة أنواع القيادات والأجواء الاجتماعية وتأثيرها على الإنتاجية والتوافق.

وفى هذا المجال وضع مقياس ليفين للكفاء الاجتماعية وهو يستخدم فى قياس استقلال الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتدريب Trainable من ذوى الأعمار خمس سنوات حتى ثلاث عشر سنة وأحد عشر شهرا ويطبق المقياس

خلال مقابلة معدة ومرتبة مع شخص آخر تكون له صلة قوية جدا بالشخص المراد قيـــاس كفاءتـــه الاجتماعية – وهذا يعنى أنه لا تجرى مقابلة مباشرة مع الشخص موضوع القياس ويتكون المقياس من ٤٤ فترة مقسمة إلى أربعو مقاييس فرعية هى (المساعدة الذاتية – المبادأة – المهارات الاجتماعية – الاتصال). (٦٥)

هـــذا وقـــد أدت نظـــرية ليفين إلى إجراء بحوث فى ظروف طبيعية على الأطفـــال فى لعبهم، ووجه مزيد من الاهتمام إلى تأثير العوامل غير السيكولوجية على حيز حياتهم.

نظرية التعلم الاجتماعى (البرت باندورا)

١. ظهـــرت نظرية التعلم الاجتماعى على يد مجموعة من السلوكيين على رأسهم بـــاندورا وقـــد اســـتفاد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى من دراسات الأشراط الكلاســـيكى والأشراط الإجرائى. كما استفاد أيضا من جهود أصحاب النظريات المعرفية.

٢. ويعتـــبر الـــبرت باندورا A.Bandura أبرز أصحاب هذا الاتجاه لما أبداه من أهمية بالغة بالتعلم الاجتماعى وخاصة فى مجال التعلم بالمحاكاة واستخدام فنية التشـــكيل فى عـــلاج السلوك المختل عند الأطفال فهو يقرر أن إحدى الوسائل الأساســـية لاكتســـاب وتعديـــل السلوك البشرى، هى ما تتم من خلال التشكيل بالنموذج أو العمليات البديلة.

٣. وبذلك تصبح نظرية التعلم الاجتماعى نظرية توليفية، فإنها سلوكية معرفية تحلل الســـلوك الاجتماعى، ودافعيته وتعزيزه على أساس الوقائع المعرفية التى تتخلل وتتوسط أثر الوقائع الخارجية.

ويمكن القول بصفة عامة أن نظرية التعليم الاجتماعى عند باندورا تقدم لنا ملخصـــا متكاملا جيدا لإسهامات نظرية التعلم المعاصرة فى حل المشكلات العلمية عند الإنسان.

المفاهيم والمبادئ الأساسية التي تقوم عليها نظرية باندورا

نظام الذات self-system

أن باندورا يعتقد أن سلوك الفرد بصفة عامة أكثر تباينا مما يبدو عليه، وأن من الخطأ أن نعزو أنماطا سلوكية مختلفة إلي دافع مفرد أو دافعين كالكفاح من أجل الـــنجاح (أدلر) أو الجنس والعدوان (فرويد) لأنه لو أن دافعا واحدا هو الذي ينظم السلوك فان الناس لابد أن يكونوا أكثر اتساقا مما هو عليه.

يســـتخدم بـــاندورا لفظ نظام الذات self-system وهذا المفهوم يشير إلي الـــبيانات المعـــرفية التي توفر ميكانيزمات مرجعية، وإلي مجموعة من الوظائف الفـــرعية لـــلإدراك والـــتقويم وتنظيم السلوك، وهذا يعني أن الناس قادرون على ملاحظة سلوكهم وترميزه وتقويمه على أساس ذكريات سلوكهم الماضي الذي لقي تعزيـــزا والذي لم يلقي تعزيزا، وكذلك على أساس عواقب ونتائج مستقبلية متوقعة وباستخدام المعرفة كنقطة مرجعية. (٥٣)

تنظيم الذات

أوضح باندور ن لسلوك الذات مكونات وهي

ملاحظة الذات – عملية الحكم – استجابة الذات.

أولا: ملاحظة الذات

القـــدرة عـــلى ملاحظة الأداء ومراقبته وليس بالضرورة أن يكون الانتباه كاملا مثال ملاحظة أنفسنا ونحن نرسم، أو نعمل عملا مهنيا.

ثانيا: عملية الحكم

عملية الحكم هي التي تساعد على تنظيم السلوك عن طريق عملية التوسط المعــرفي. فالإنسان يعي ذاته ويتأملها ويحكم على قيمة فعله على أساس الأهداف التي وضعها لنفسه، تتوقف عملية الحكم على الأتي.

١. **المعايير الشخصية:** وهي تتيح لنا أن نقوم أداءنا دون أن نقارنه بأداء الآخرين، فـــإذا استطاع طفل في العاشرة من عمره متأخرا عقليا أن يربط حذاءه فقد يستحق على هذا العمل مكافأة. وقد لا يكون في حاجة إلي التقليل من قيمة إنجـــازه بمقارنته بإنجاز الأطفال الآخرين الذي سبقوه وأتقنوا هذه المهارة في وقت مبكر عنه.(٥٨)

٢. **المعيـــار المرجعي:** فالطالب يقارن درجات اختباره بدرجات زملائه في الصف وأيضـــا نستخدم مستوياتنا السابقة في الإنجاز كمرجع أساسي لتقويم أدائنا الحاضر.

مـــثال " هل تحسنت قدرتي على التدريس بحيث أصبحت أفضل ما كنت عليه من قبل ؟"

٣.**القيمـــة الإجمالية للنشاط:** إذا كانت اقدرة على غسل الأطباق ذات قيمة ضئيلة فـــان الشخص سوف يقضي وقتا قليلا وينفق جهدا محدودا في العمل على تحســين هــذه القدرة، وإذا كان النجاح في إدارة العمل أو الحصول على درجة جامعية أو مهنية له قيمة كبيرة فان الشخص سوف يقضي وقتا كبيرا وجهدا لكي يحقق النجاح.

ثالثاً : استجابة الذات :

أنـــنا نســتجيب إيجابيا أو سلبيا لسلوكنا ويتوقف هذا على كيفية بلوغه أو ارتقائه لمعاييرنا الشخصية.

ويفترض باندورا أننا نعمل لكي نحصل على مكافآت ولكي نتجنب عقوبات وفقا لمعايير تنشئها الذات.

خصائص تنظيم الذات

أن السلوك الشخصي لا يضبط بواسطة كيانات داخلية مستقلة كالأنا أو الضمير، ولا بالمحددات البيئية. وإنما ينظم السلوك بتفاعل بين الشخص والبيئة والسلوك السابق.

فالسلوك ينشأ عن التأثير المتبادل بين العوامل الخارجية والمتغيرات الشخصية.(٣٥)

أولا العوامل الخارجية

العوامل الخارجية تؤثر في تنظيم الذات على أنحاء ثلاثة.

١. تزودنا بمعيار لتقويم سلوكنا.

٢. توفر وسائل التعزيز.

٣. ثمة تأثير متبادل للعوامل الخارجية على وظائف تنظيم الذات ويتطلب أو يتضمن، تنشيطا انتقائيا وابتعادا عن المؤثرات الذاتية يشير التنشيط الذاتي إلي اعتقاد باندورا بأنه لا توجد قوة أوتوماتيكية تضبط الشخص من الداخل، وهو يفترض بدلاً من ذلك أن تأثيرات تنظيم الذات تتم إذا نشطت، وتتأثر طريقة اختيار الفرد لتنشيط وظيفة التنظيم الذاتى تتم إذا نشطت، وتتأثر طريقة اختيار الفرد لتنشيط وظيفة التنظيم الذاتى وتوقيتها بتقويم الذات وبالظروف البيئية.

وحيث يتضح أن مساراً معيناً للفعل غير متسق مع مفهوم ذات الفرد وسوف يؤدى إلى الإضرار بآخر فإن عملية تنظيم الذات تنشط.

"مثال الاعتداء على شخص يؤدى إلى إيذائه إلى جانب التعرض للسجن".

فصل السلوك عن نتائج تقويم الذات :

يتحقق هذا بأربعة طرق :

١. يعـــاد تحديد السلوك وتعريفه. (الاعتداء العسكرى على دول مسالمة يطلق عليه ضربات وقائية).

٢. تشويه الأثار الضارة لسلوك الفرد أو تقليلها أو تجاهلها (الأب الذى يضرب أبنه ضـــرباً مبرحاً بحيث يحدث أثاراً ضارة يقول أن الطفل يحتاج إلى هذا التأديب ليصبح رجلاً).

٣. تقييم العلاقة بين أفعال الفرد وأثارها بواسطة الأبدال أو تمييع المسئولية " بعزو الموظفـــون المدنيون مسئولية أفعالهم إلي سلطة أعلى كان يقولوا عندما تسوء الأمور هذه ليست فكرتي" (لقد طلب مني أن أفعل ذلك).

٤. تـــنحية الخصائص الإنسانية عن الضحية بحيث يستحق اللوم. " في أيام الحرب يـــري العدو باعتباره ليس أنسانا فلا يلام الفرد عندما يقتل جنود العدو فهم لا يختلفون عن البعوض والحشرات الضارة" .

- أن مفهـــوم بـــاندورا عن العزل وفكرة فرويد عن الحيل الدفاعية يوجد بينهما تشابه سطحي أكثر من كونه جوهريا، فالحيل الدفاعية تعمل على نحو ألي ولا شـــعوري (حمايـــة الأنا من القلق، أما إجراءات العزل أو الفصل عند باندورا فليست لا شعورية ولا آلية وهي ذات صبغة معرفية). (٦١)

ثانيا : المتغيرات الشخصية

أن مســـلم بـــاندورا عـــن تنظيم الذات على أساس من التبادل بين العوامل الشخصية والبيئية يفترض وجود مؤثرات بيئية ووجود شخص نشط معرفيا. (مثال اختار غاندي أن يصوم عن الطعام لكي ينهي الحرب الأهلية في الهند).

فعالية الذات

- توصـــل بـــاندورا إلي نظرية عن الفعالية بتحقيق توازن بين مكونين دقيق بين مكونين أساسيين لبناء النظرية هي التأمل الإبداعي والملاحظة الدقيقة.
- نظـــرية بـــاندورا عن فعالية الذات تقوم على بيانات مستمدة بغاية من دراسة الإنسان.

تعريف فعالية الذات

تشـــير فعاليـــة الذات إلي عامل الشخص. ولهذا العامل أثر قوي وهو ليس المحـــدد الوحيد للسلوك وإنما يرتبط بالبيئة وبالسلوك السابق وبمتغيرات الشخصية الأخرى لإحداث السلوك.(٥٤)

والـــذي يقصـــده باندور بفعالية الذات هو " توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين ".

ويعـــرف باندورا توقع الفعالية بأنه " الاعتقاد بأن المرء يستطيع أن يصدر بنجاح السلوك المطلوب لتحقيق النتائج".

مصادر فعالية الذات

١. الإنجازات الأدائيه.
٢. الخبرات البديلة.
٣. الإقناع اللفظي.
٤. الاستثارة الانفعالية.

أولا: الإنجازات الأدائية

- النـجاح فـــي الأداء يـــرفع فعالية الذات بما يتناسب مع صعوبة العمل. مثال الشـــخص الماهـــر إذ فاز على منافس متفوق تزداد فعالية ذاته، الأمر الذي لا يحدث إذا فاز على منافس ضعيف.

- الأعمال التي تنجز بنجاح من قبل الفرد أكثر فعالية من تلك التي يتمها بمساعدة الآخرين.
- الإخفاق يؤدي على الأغلب إلي إنقاص الفعالية حين نعرف أننا بذلنا أفضل ما لدينا من جهد.

ثانيا : الخبرات البديلة

ملاحظـــة الآخـــرين وهم ينجحون يرفع فعالية الذات، وملاحظة فرد أخر بـــنفس كفـــاءتك وهو يخفق في عمل يميل إلي خفض فعالية الذات. وعندما يكون النموذج مختلفا عن الملاحظ تؤثر الخبرات البديلة أدني تأثير على الفعالية. (٣٥)

ثالثا : الإقناع اللفظي

الإقـــناع الـــلفظي في ظل الظروف السلمية يمكن من رفع فعالية الذات أو خفضها والذي يؤثر في هذه العملية.

رابعا : الاستثارة الانفعالية

الانفعـــال الشديد يخفض الأداء عادة؛ لاحظ المعالجون النفسيون أن خفض القلق وزيادة الاسترخاء الجسمي يمكن أن ييسر الأداء. ومتغيرات الاستثارة ترتبط بعدة متغيرات.

١. مســـتوي الاســـتثارة (قـــلق الممثل في ليلة الافتتاح أن لم يكن شديدا يزيد من توقعات فعاليته).
٢. الدافعية المدركة للاستثارة: إذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي.
٣. طبيعة العمل : الاستثارة الانفعالية تيسر الإتمام النجاح للأعمال البسيطة وتعطل أداء الأنشطة المعقدة. (٥٣).

فعالية الذات كمنبئ بالسلوك

- فعالية الذات متغير شخصي هام حين يرتبط بأهداف معينة وبمعرفة الأداء فإنها تسهم إسهاما هاما في السلوك المستقبلي.
- بـــاندورا ينتقد نظريات الذات كتلك التي قدمها كارل روجرز، لأنها تركز على مفهـــوم ذات مـــركب أكثر من تركيزها على كثير من المبادئ المحددة للذات ومفهوم فعالية الذات ليس مفهوما كليا، أنه يختلف من موقف إلي أخر ويتوقف اختلافه علي الكفاءات المطلوبة للأنشطة المختلفة.
- عندما تكن الفعالية عالية والبيئة متجاوبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة.
- وحين ترتبط الفعالية المنخفضة مع بيئة متجاوبة قد يصبح الشخص مكتئبا.
- ويحين يواجه الناس، ذو الفعالية العالية مواقف بيئية غير متجاوبة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة. أو يتخذون مسارا جديدا ويبحثون عن بيئة أكثر تجاوبا.
- فعاليـــة الذات المنخفضة مع بيئة غير متجاوبة تنبئ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس. (٥٣)

الـــــدوافع

- الدوافع عند باندورا تكون معرفي وله مصدرين:
  ١. التمثيل للنتائج المستقبلية تستطيع توليد الدوافع الحالية للسلوك.
  ٢. أن الـــناس يدفعون للأداء عند مستويات معينة عندما تتحد الأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه.
- يري باندورا أن التعزيز هو سبب التعلم. غير انه يضع حيثيات وشروطا لهذه العبارة.

- أن نتعلم بالتعزيز البديل.
- أن نتعلم بغير تعزيز.
- العنصر الهام هو التوقع.

" ملاحظتنا للطريقة التي يكافأ بها الأخرون ويعاقبوا تنمي لدينا توقعات معرفية" (٣٥)

التفاعل السيكولوجي

التفاعل الأحادي الاتجاه :

المقصود بالتفاعل ذى الاتجاه الواحد ، اعتبار الأشخاص والمواقف كيانين مستقلين ترتبطان لإحداث السلوك وأن السلوك يحدث نتيجة لموقف منفصل يؤثر على كائن حى منفصل .

التفاعل الثنائي الاتجاه :

المقصود بالتفاعل ذى الاتجاهين ، اعتبار الأشخاص والظروف البيئية عاملين مستقلين للسلوك، وكل واحد منهما يحتفظ بخاصية أحادية الاتجاه ، ويعتبر السلوك نتيجة للاعتماد المتبادل بين البيئة والشخص يؤثر أحدهما فى الآخر بالدور.

التفاعل التبادلي

أن الأنماط السلوكية يعتمد بعضها على البعض وأن العوامل الشخصية والعوامل البيئية تعمل معا في تفاعل متبادل باعتبارها محددات متشابكة يحدد كل منها الأخر.

وهذه النظرة تعني أن الإنجازات الإنسانية تنتج عن التفاعل المتبادل بين الظروف الخارجية مع مجموعة من المحددات الشخصية بما في ذلك الشخصيات

بإمكانياتهـــا الفطرية ومهاراتها وكفاءاتها المكتسبة وتفكيرها التأملي ومستوي عالي من المبادأة الذاتية:

التفاعل الرمزي

أن القدرات العقلية العليا تمكن الناس من استخدام الفكر في حل المشكلات بـــدلا مـــن الفعـــل ، ويـــتم اختـــبار وتجريب مسارات العمل المختلفة من خلال الاستكشاف والارتياد الرمزي، وعلى أساس نتائجها المحسوبة عقلاً إما أن تستبعد أو تتبع ويتمسك بها.

وحيـــن تمـــثل النتائج المتوقعة تمثيلاً رمزياً فإننا نستطيع أن نحول النتائج المستقبلية إلي دوافع حافزة للسلوك .(٢٥)

التعلم بالملاحظة : (التعلم الشهودي)

إن التعـــليم الشـــهودي يشير إلى إظهار أن الأفراد يمكنها أن تتعلم بمجرد المشاهدة أو الملاحظة للآخرين للأخريين أي أن الفرد قد يتعلم في موقف حتى ولو لـــم نجـــده يســـتجيب بما يدل على أن التعلم قد حدث له بالفعل – إلا أننا نجد في ظروف مستقبلية فقد يؤدي الفرد فعلاً بصورة ما لا نستطيع معها إلا أن نستنتج بأنه قد تعلم بالفعل من الموقف السابق .

أي أن الاستدلال على التعلم يتمركز حول ملاحظة الفرد يف موقف معين (٦١)

تعلم الاستجابة الجديدة:

تـــتيح المهـــارات المعرفية الرمزية للناس أن يحولوا ما تعلموه – في عدد المواقـــف –إلـــي أنمـــاط جديدة مبتكرة بدلاً من مجرد تقليد ما رأوه . (مثل الولد الصـــغير قد يلاحظ أنه حين تغضب أمه فإنها تمتنع عن التعبير عن غضبها وتتكلم بـــبطيء شـــديد وبصوت منخفض وقد يلاحظ أن أباه حين يغضب يبدي ملاحظات

ناقدة وساخرة بصوت مرتفع ،فحين يغضب هذا الولد قد يعبر عن نفسه بالجمع بين هذيـــن النمطين من السلوك اللذين صدرا عن والديه في نمط سلوكي خاص به فقد يبكي أخته الصغيرة بالسخرية منها بصوت هادئ منخفض). (٦٣)

أثار أخرى للنمذجة :

- استدعاء استجابات موجودة أصلاً .
- نماذج تؤدي عناصر سلوكية قد لا تكون وفى حصيلة الملاحظ أو قد تكون في حصـــيلته وغيـــر مقـــبولة اجتماعياً قد تقوي أو تضعف نتيجة لما يلقيه سلوك النموذج من اثابة أو عقاب .

النمذجة الرمزية:

يوجـــد قـــدر كـــبير مـــن النمذجة الرمزية فالأفلام السينمائية أو البرامج التـــلفزيونية تعـــرض أمثـــلة لا حصـــر لهـــا من الأنماط السلوكية التى تؤثر في الملاحظيـــن ، ولقـــد وجـــد بـــاندورا وأعوانه أن النماذج الحية والأفلام والرسوم المـــتحركة تتســـاوى من حيث احتمال دفعها للأطفال لتقليد الأنماط السلوكية التى لاحظوها وشاهدوها .

عوامل هامة في التعلم :

العامل الهام في التعلم هو الانتباه وهناك عاملان يدفعان إلي الانتباه .

١) التعزيز أو النتائج التى حققها سلوك النموذج .

٢) خصائص النموذج وخصائص الملاحظ . (٥٢)

تعلم استجابة انفعالية :

أن الملاحـــظ يتعـــلم أن يستجيب لإنفعال معين في موقف معين بملاحظة نموذج يستجيب بنفس الطريقة .

التجربة التي قام بها باندورا وروستال :

قــامت نماذج بتمثيل استجابات تألم ولقد قيل للمفحوصين في التجربة عن هــذه النماذج أنهم مفحوصون يشاركونهم يف التجربة . وأتيح للمفحوصين أن يلاحظــوا هــذه النماذج ويشاهدوا استجابتهم لسلسلة من أزيز الأجراس بطرق مختلفة تدل على ما يخبرون من ألم وقيل للملاحظين أنه بعد كل أزيز يتعرض مــن يلاحظونهم (النماذج) لصدمة كهربائية شديدة (ولم يكن هذا صحيحاً) وبعد هذه الجلسات المرئية التي تابع فيها المفحوصون أزيز الأجراس والصدمة والألم بدأ الملاحظون أنفسهم يظهرون استجابة انفعالية شرطية لأزيز الجرس حتى في الجلسات التي تغيب عنها النماذج .

تغيير السلوك غير المرغوب فيه :

يقتضـــي هذا الأسلوب حث الشخص على الاسترخاء ثم مساعدته على أن يتعلم تحمل موضوع يثير القلق .

وواضـــح أن انقــاص الخوف والخبرة البديلة غير كافيين لتحقيق احساس مناســب بالســيطرة أي أنــه على الفرد أن يؤدي بنجاح موقف فعلي يتضمن الموضوع المخيف إذا اريد له أن يحقق هدفه

(٥٣)

ما الذي يحدث السلوك غير المرغوب فيه :

- يــتفق بــاندورا مع أيزيك على أن العلاج السلوكي ينقص على نحو فعال استجابات القلق.
- يــرى باندورا أن المشكلة الاساسية هي اعتقاد الشخص بانه لا يستطيع أن يعالج موقفاً معيناً على نحو فعال .

➢ أن الـــتغير الـــذي يحقـــق العلاج السلوكي ينتج عن تنمية الناس لإحساسهم بفاعـــلية الـــذات وهو التوقع بأنهم يستطيعون بجهودهم الشخصية أن يسيطروا على الموقف.

ضوابط السلوك :

هناك ثلاثة أنظمة من هذا النوع تتحكم في السلوك هي :

١) التحكم بواسطة المنبه .

٢) التحكم بواسطة ناتج التعلم .

٣) التحكم الرمزي .

أولاً: التحكم بواسطة المنبه :

- التحكم المباشر للمنبهات يشمل ذلك مختلف الفعال الانعكاسية مثل سحب اليد عند لمسها لسطح ساخن .
- كافـــة أنواع الاستجابات المكتسبة بواسطة التطويع الكلاسيكي سواء حدثت بواسطة التقارب أو الترابط مع التعزيز .
- مـــثال عض الكلب طفلاً غالباً ما يستجيب بالخوف بعد ذلك لصوت زمجرة الكلب ويكتسب الخوف هنا بسبب التجاور أو التلازم بين الصوت والألم .
- الاستجابات الفاعلة وهي تلك التي تقع تحت تأثير المنبه بسبب وجوده دائماً أثناء التعزيز .

مثال في احدى التجارب التى كان على المفحوص فيها أن يستجيب عندما يرى الضوء الأخضر وألا يقوم بأية استجابة إذا رأى الضوء الأحمر وجدنا أنه عـــلى الـــرغم من عرض ألوان متعددة فإن اللون الأخضر فقط هو الذي يميز بإحداث نشاط موجب . (٣٥)

ثانياً : التحكم بواسطة ناتج التعلم :

هذا النوع من التحكم يتناول الاستجابات التي يرتبط حدوثها بنتائجها وغالباً ما تحدث نتائج السلوك في شكل تعزيز أو استبعاد للاستجابة

ثالثاً : التحكم الرمزي :

يعتمد على عمليات تتوسط بين المنبه والاستجابة أي عمليات معرفية وتشمل هذه العمليات تنظيم المعلومات وتفسير المنبهات وتكوين الفروض على نوع الاستجابات التي تؤدي إلي التعزيز واتخاذ القرار بشأن السلوك الذي يجب اتباعه . (٥٢)

أثار التعلم بالمحاكاة :

١- تأثير المحاكاة في صياغة السلوك .

٢- كف وإطلاق السلوك .

٣- تاثير المحاكاة في استثارة أنواع من السلوك المشابة للقدوة .

(١) تأثير المحاكاة في صياغة السلوك :

عندما يكتسب الملاحظ استجابة أو مجموعة من الاستجابات الجديدة نتيجة لرؤية القدوة يقوم بهذا السلوك فإننا نقول أنه قد تقليد واع ودقيق لما يقوم به المدرس ،النشاطات الحركية المختلفة خاصة المشي لدى الصغار . (٥٣)

(٢) كف واطلاق السلوك :

- الكف يؤدي إلي قمع السلوك المنحرف لدى المتعلم وعادة ما يكون ذلك نتيجة لرؤية القدوة تعاقب للقيام بنفس السلوك. (٥٣)

- أمــا اطلاق السلوك فهو العكس إذ يحدث عندما يقوم المتعلم بنوع منحرف من السلوك تم تعلمه نتيجة لرؤيته القدوة يكافأ أو لا يعاقب نتيجة لقيامه به .

تأثير المحاكاة في استثارة أنواع من السلوك المشابه القدوة .

هذا النوع من التأثير للتقليد يعني ظهور استجابات لا تتطابق مع سلوك الموديل ولا تكــون أيضــاً منحرفة أو مضادة له وإنما تكون لها علاقة أو صلة بسلوك الموديل أي سلوك من نفس النوع .

مــثال إذا عرف عن شخص من جماعة معينة أنه مثال للكرم وذلك لما يقوم به مــن خدمة للأخرين في مجتمعه فإن جيرانه قد لا يتأثرون به كقدوة فيصبحون كرماء وإنما بأشكال مختلفة نجد أحدهم يقدم النصح مجاناً وأخر من المبالغ التى يدفعها للمدرس .. الخ .(٣٥)

نمو الشخصية :

- يــرى بــاندور أن خبرات التعلم الاجتماعي تلعب دوراً هاماً في نمو سلوك الشخص وفي تعديله .

- أن الســلوك لا يقــلد تقليداً دقيقاً ولا تاماً وينبغي أن يشكل بواسطة القائمين بالتطبيع الاجتماعي عن طريق مبادئ التقريب المتتابع .

ونعــلم الأطفــال لأداب المــائدة مثال واضح لضرورة تطبيق المعززات واســتخدامها عــلى أنماط سلوكية منوعة لا تشبه في البداية ما ينتهي اليه التعلم من اكتساب مجموعة معقدة من الأنماط السلوكية .

- يــرى بــاندورا أن المحافظة على العناصر السلوكية التى في حوزة الفرد والتخــلص مــنها يتوقف على استخدام جداول التعزيز المنوعة ،وهو يرى عــلى وجــه الخصــوص أنه تتم المحافظة على السلوك من خلال تطبيق

واستخدام جداول تعزيز يرتبط بعضها ببعض . مثال سعي الأطفال لجذب الانتباه يحاول معظم الاطفال أن يثيروا استجابة العطف من قبل أمهاتهم . وتستجيب الأم أحياناً استجابة مباشرة ولكنها مشغولة وفي فترات متباينة تكافئ الطفل فتنتبه اليه وتميل كثير من الأمهات التى تتجاهل الأشكال المعتدلة من سلوك السعي لجذب الانتباه وتميلين إلي الاستجابة حين يصبح هذا السلوك متوافراً ومتسماً بالشدة . (٥٣)

- ويمكن أن نتنبأ أن أطفال هؤلاء الأمهات سوف ينشأون مثابرين في سلوكهم الساعي لجذب الانتباه أي أن نمطهم السلوكي سوف يحدث المعدلات وبالشدة التي جعلت من قبل تحقيق المكافأة .
- على الرغم من أن باندورا يؤكد على أهمية التعلم بالملاحظة والتعلم الإجرائي وتعزيز الذات ، إلا أنه لا يهتم بنفس بالملاحظة والتعلم الإجرائي وتعزيز الذات ،إلا أنه لا يهتم بنفس القدر بالمحددات البيولوجية للسلوك ،وهو بطبيعة الحال يدرك أن العامل الجبلية تؤثر لا محالة في طبيعة تاريخ التعلم الاجتماعي للفرد الاجتماعي .
- يقول باندورا " أن المعالجات قد يكون لها تأثير ضئيل في بعض الخصائص الذس يعلي من قيمة امتلاك خصائص جسمية معينة ، قد يتأثر تكرار المعززات الاجتماعية جزئياً بمدى الوفاء بهذه المثل العليا الثقافية .. ففي أمريكا حيث تجد أن المكافآت الاجتماعية والشهرة تخلع على اصحاب القدرات والأجسام الرياضية فإن من المتوقع بالنسبة للشباب الصغار والذين تنقصهم القوة العضلية والمهارة والذين يتصفون بخصائص أنثوية يخفقوا في الحصول على معززات ايجابية من أقاربهم ".

فالعوامل الجبلية لها تأثير غير مباشر في النمو ليس ذلك فحسب بل أن العوامل البيوكيميائية لها أثر مماثل وعلى الرغم من إدراك دور البيولوجيا في نمو

الشخصــية إلا أنــه قلل من أهميتها في نظريته لأنه يرى أن المعرفة المتوافرة لديــنا عــن طريق تأثير البيولوجيا في الادراك محدودة وترتيباً على ذلك فإنه يــرى أن مــن الأجــدى أن نــدرس دور متغيرات التعلم الاجتماعي في نمو الشخصية.(٥٣)

أسلوب باندوراً في العلاج النفسي :

إن الانحراف النفسي من وجهة نظر باندورا لا يرجع إلي ضعف في الخلق أو هــذا الانحــراف عــلى أساس مبادئ التعلم الاجتماعى ويصعب تغيير هذا السلوك إلي سيطرة دافع واحد على الفرد أو إلي خبرات طفلية تعسة وإنما ينشأ هــذا الانحــراف عــن طريق العلاج لأنه يتطلب حذف الأنماط السلوكية التى ارتبطت بظروف مشبعة أي ارتبطت بالتعزيز .

إن الهدف النهائي للعلاج أن يقوم الفرد بتنظيم نفسه وفي هذه الحالة لا يقوم المعــالج باســتخدام اســتراتيجيات صممت إحداث التغير السلوكي فحسب بل استراتيجيات تحدث التغيير وتحافظ عليه .

ويرى بانـدورا أن هنـاك ثلاثة مستويات لإنجاز العلاج وهم:

<u>المستوى الأول :</u> هو الحث على التغيير وإحداثه .

فــإذا أريــد أن يكون للعلاج أي درجة من الفاعلية فلابد أن يستثير بعض التغير في السلوك .

وعــلى سبيل المثال :إذا أمكن إطفاء استجابة خوف للأماكن المرتفعة فإن الشــخص الــذي كان لديه مثل هذا الخوف المرضي من قبل يستطيع أن يرقى ســلماً يبــلغ ارتفاعه عشرين قدماً وهكذا نستطيع أن نتبين أن تغيراً طرأ على سلوكه .

والمستوى الثاني : التعميم ..

فالشخص الذي يخاف من الأماكن العالية لا يستطيع أن يصعد السلم فحسب بل يعمم هذا السلوك ليشمل مواقف أخرى وهذا المستوى أكثر فاعلية من مجرد التغيير على سبيل المثال: يستطيع الشخص بعد ذلك أن يستقل الطائرات وأن ينظر من خلال نوافذ المباني العالية .

والمستوى الثالث : المحافظة على السلوك الوظيفي الذي اكتسبه الفرد وهو أكثر أنواع العلاج فاعلية .

فمثلاً : قد يحدث بعض أنواع العلاج التغيير ويعمم الشخص هذا التغيير غير انه قد تضيع آثار العلاج بمضي الزمن ويعيد الفرد اكتساب السلوك المخل بوظيفته ويصدق هذا على وجه الخصوص بالنسبة لانطفاء العادات التي تسيء إلي التوافق كالتدخين والفهم في تناول الطعام .

طرق البحث والبحوث المميزة :

- أن باندورا لا يستخدم تحليل الأحلام ولا التداعي الحر ولا أي أسلوب آخر مما يستخدم الديناميون للكشف عن خفايا النفس الانسانية .
- لقد استطاع أن يدرس ظاهرات كالعدوان والمخاوف المرضية واستطاع أن يحقق الشفاء لبعض المرضى من النوبات وأن يساعد الأطفال على اكتساب المهارات في الرياضيات .
- أن هدف باندورا هو أن يزودنا بإطار تصوري موحد يمكن أن يضم أشكالاً منوعة عن التاثير الذي يعدل السلوك.
- لقد قام باندورا بدراسات كثيرة تبين أهمية التعلم بالملاحظة في اكتساب السلوك العدواني وفي تعديله . (٥٢)

- أن بـــاندورا فـــي الأســـاس يستخدم الطريقة الاستقرائية ويضع فروضاً قابلة للاختبار مشتقة من نظريته العامة ثم يجمع بيانات من أفراد وجماعات ليثبت من صدق نظريته .
- الطريقة المنهجية التى يستخدمها في دراسته للتعلم بالملاحظة تقضي أن يلاحظ المفحوص سلوك نموذج ثم يختبر فيما بعد بقصد تحديد أنماطه السلوكية عندما يوضع في موقف مماثل للموقف الذي لاحظ فيه النموذج أو القدوة .
- لقـد بـذل باندورا جهوداً مكثفة لكي يوفر الموقف التجريبي نفس الشروط أو الظروف التى توجد في البيئة الاجتماعية الحقيقية ولقد درس باندورا عينات من جميع الاعمار بدء من سن ما قبل المدرسة وحتى سن الرشد حتى يتيح لنتائجه مزيداً من القابلية لتمتد وتعم وتشمل العالم الواقعي .(٥٣)

المكانة الراهنة للنظرية:

من مزايا هذه النظرية :

- أن فكـرة التعـلم بالملاحظة تتسق مع الخبرة والمنطق وقد قدم لنا فرويد نفس الفكـرة عـندما تحدث عن التوحد أو التقمص ،كما أن فكرة بياجيه عن التعلم بالملاحظة لها نفس نكهة فكرة باندورا .
- من المعقول أن نتعلم بملاحظة شخص آخر وتقليده . ألم يولد الاطفال مقلدون ؟ وفضلاً عن ذلك فإننا نعرف اننا نستطيع أن نتعلم دون تعزيز .
- فكرة باندورا عن التعلم بالملاحظة مفيدة فى العلاج النفسى وفى الارشاد النفسى وفى كثير من المواقف التعليمية والتدريبية ويتشكك باندورا في التسليم بأي فكرة في نظريته ما لم تثبت مصداقيتها تجريبياً وتعتبر تجاربه نماذج جيدة من حيث التصميم وضبط المتغيرات .

- أنـــه أمكـــن اشـــتقاق أســـاليب علاجيـــة سلوكية من نظرية التعلم الاجتماعي واستخدامها استخداماً ناجحاً في معالجة مشكلات عديدة .
- أن فكـــر باندورا الأساسي له مضامين ديموقراطية. ذلك أن تأكيده الشديد على الاتجـــاه البيـــئي (مقابل الاتجاه الوراثي) يعني أنه متفائل عن امكانية استعادة الصحة لكل شخصية مبتئسة . (٥٢)

دور النظرية في مجال التطبيق

- تشـــير الدلائـــل أن نموذج التعلم بالملاحظة من أكثر انماط التعلم فعالية مع طفل مرحلة ما قبل المدرسة ، لا سيما في مجال تعلم المهارات الاجتماعية أو الحركية .
- لـــو نظـــرنا إلـــي العديـــد مـــن سلوكياتنا نلاحظ انها تمت من خلال تعلم بالملاحظـــة،بدون استخدام التعزيز أو العقاب ،وبدون الاعتماد على الاشتراط الاجـــرائي أو غيـــر ذلك ، فمسك الطفل للقلم والقيام بالشخبطة أو الكتابة هي صورة من صور التعلم بالملاحظة والتقليد الملاحظة.
- يعتـــبر ســـلوك الوالدين والمعلم وغيرهم من الكبار بالمجتمع بمثابة نماذج للأطفال سلوكية مباشرة تزودهم بأمثلة يتبنون منها ما هو ملائم ومرغوب فيه من سلوك(٦٣)
- أن الطفـــل يتعـــلم مـــن خـــلال مشـــاهدة ما يعرف بالنماذج الرمزية مثل الشخصـــيات الـــتى تتضـــمنها الرسوم المتحركة، والأفلام الكارتونية وبرامج التلفزيون والفيديو وغير ذلك (٦٤).
- عقـــاب بعض الأطفال أمام باقي زملائهم في الصف من شأنه أن يؤدي إلي امتناع باقي الأطفال عن أداء السلوك الذي كان سبباً في عقاب زميلهم .

- تحريــر بعــض أنواع السلوك يعني انه عندما لا يتعرض النموذج لعواقب ســيئة أو غير ضارة نتيجة ما قام به من افعال فإن ذلك نذ يشجع باقي الأفراد على أداء سلوكيات متوافرة في حصيلتهم إلا أنها مكبوتة جزئياً لعدم تعقبها من الآخرين.
- وهكــذا يمكنــنا أن نخــرج من هذا بتوضيح دور وأهمية التعلم بالملاحظة بالنسبة لطفل الروضة ، حيث يتأثر سلوك الطفل بالنماذج المختلفة التى يتعامل معهـــا ،ومن هنا كانت المعلمة، ورفاق الصف والمواقف المختلفة لها تأثيراتها على طفل هذه المرحلة (٧١).
- الاتساق في التعزيز يعني أن لا يثاب سلوك في مرة ويعاقب في مرة أخرى كما أنه لا يعني ضرورة التعزيز في كل مرة ما يأتي فيها سلوكاً سليماً. (٣٥)
- يرى باندور انه لا ينبغي لعلم النفس أن يحدد للناس الطريقة التى ينبغي أن يعيشوا بها حياتهم ولكنه يستطيع أن يقدم للناس ويزودهم بالوسائل التى تمكنهم من إحداث التغيير الشخصي والاجتماعي .
- أن نظــرية التعلم الاجتماعي تعتبر شكلاً سلوكياً اجتماعياً معرفياً تصف لنا كيف يمكن لمجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية أن تتطور وتنمو لدى الفرد وسط الظروف الاجتماعية السائدة. والناس مهما كانت توجهاتهم يضربون الــنموذج والمثل ويعملون كقدوة للآخرين ،ويعززون ما يقدرونه ويعلون من قيمته ويدافعون عنه بالدليل والحجة .(٥٢)
- أن هناك كماً هائلاً من البحوث العلمية يظهر مكان تنشيط الجوانب المعرفية فــي الشخصية عن طريق التعليم بحيث يحقق خلال ذلك نتائج مرموقة فالناس يتعلمون ويحفظون باستخدام المعينات المعرفية التى يولدونها على نحو أفضل ما يتعلمون عن طريق الأداء المتكرر المعزز (٦٨).

- تشير التجارب التي أجريت على التعلم بالملاحظة انها دلالة عميقة في التفسير والتنبؤ بالنتائج المحتملة لرؤية أفلام العنف في التليفزيون .

وفي التجربة الشهيرة التى أجراها باندورا على أربع مجموعات من الأطفال تؤكد ذلك فقد عرض بندورا على مجموعة من الأطفال شريطاً سينمائياً يعرض نماذج للسلوك العدواني يقوم بها شخص كبير ، قسم الأطفال إلي ثلاث مجموعات .

المجموعة الأولى شاهدت هذا الشخص يعاقب بقوة والمجموعة الثانية شاهدت الشخص يكافأ والمجموعة الثالثة شاهدت الشخص لا يكافأ ولا يعاقب وقد لاحظ باندورا أن السلوك الذي يبديه الطفل فيما بعد يختلف باختلاف النسخة من الفيلم الذي رآها (٦٤)

تطبيقات نظرية باندورا في مجال الإرشاد

- استخدام باندورا النماذج السلوكية (النمذجة) في الإرشاد :

وذكر العوامل إلي تؤثر في النمذجة هي :

١- خصائص النموذج:

أ. عمر النموذج وجنسه ومكانته حيث يقارن بخصائص المفحوص في هذه الجوانب وقد اتضح أن النماذج ذات المكانة الاجتماعية العالية تقلد بدرجة أكبر من ذويها .

ب. مدى التشابه بين النموذج والمفحوص . قد يكون النموذج طفلاً أخر في نفس الفرق أو طفلاً في فيلم سينمائي ويتناقص مقدار التقليد من قبل المفحوص كلما قل التشابه بين النموذج والشخص الحقيقي في دنيا الواقع.

ج. نمط السلوك الذي يمثله النموذج أو الذي يجسمه المثال المحتذى به .(٥٢)

٣- خصائص المراقب (المسترشد أو المتعلم):

يحدد باندورا الجوانب الأربعة التالية كعوامل أو جوانب يحتاج المسترشد أن تتوافر لديه وهي:

(أ)عمليات الانتباه Attentional Processes:

لا يكفي أن يوجد المسترشد في موقف يتم فيه نمذجة السلوك لكي يتم تعلم هــذا السلوك فعلاً من النموذج وإنما ينبغي أن ينتبه المسترشد للموقف وأن يستوعب المعلومات التي يعرضها النموذج .

وتتوقف عمليات الانتباه على بعض الجوانب الخاصة بالمثيرات الداخلة في الــنمذجة كوجــود تــنافر في الإضاءة وفي الصوت وكذلك سلامة حواس المسترشد ومستوى الاستثارة وكذلك الجوانب الإدراكية .

(ب) عمليات الحفظ Retention Processes:

بمجــرد أن ينتــبه المسترشــد للمعلومات الأساسية الخاصة بالسلوك الذي نــنمذجه ويصبح قادراً على أن يفهم جوانب هذه المعلومات فإنه ينبغي أن يكــون حينــئذ قادراً على تذكر المادة التي استقبلتها حواسه ويتم ذلك عن طريق حفظ هذه المادة في صورة مرمزة في شكل سمعي وبصري ويساعد اقــتران الجوانــب البصرية مع الجوانب السمعية وتكرار المعلومات على تذكر المادة المنمذجة (٦٨).

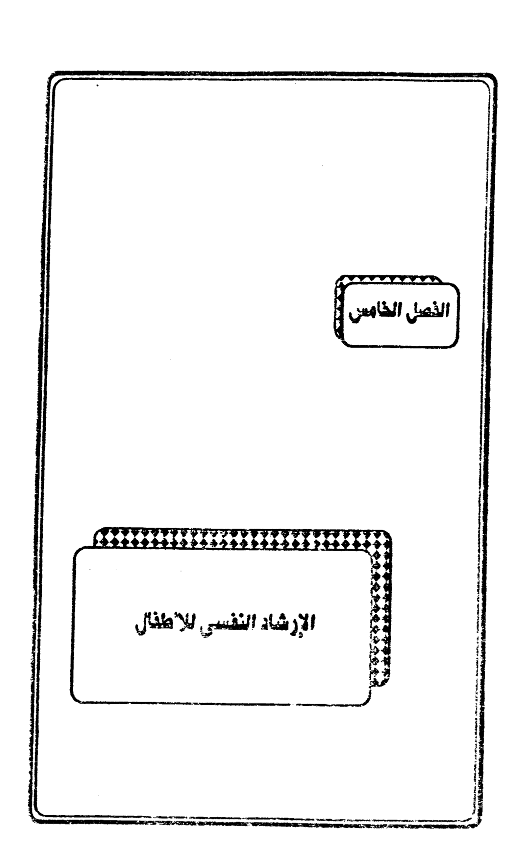
(ج) استرجاع السلوك Motoric Reproduction Reproduction :

فــي هــذه العمليات يتم استرجاع السلوك المحفوظ (في الذاكرة) غير أنه ينــبغي أن نلاحــظ أنه في بعض السلوكيات الحركية المعقدة مثل ركوب الدراجات فإن السلوك لا يكفي لأدائه تقليد النماذج المعروضة بل يجب أن تكــون لــدى الفرد المهارات الحركية المناسبة والقدرة على حفظ التوازن

المطـلوبين لأداء هـذا السـلوك (ركوب الدراجات) وفي هذه الحالة فإن مشاهدة السلوك وحفظه في الذاكرة لا تكونان كافيتين لإعادة توليد السلوك وإنمـا متى توافرت المهارات المناسبة فإن هذه المشاهدة تساعد كثيراً على اكتساب السلوك المطلوب (٦٩) .

(د) عمليات الدافعية Motivational Processes

إذا توافـرت عمـليات انتـباه المسترشد للنموذج وفهمه للمعلومات المراد توصـيلها له مـن خلال العرض وحفظ هذه المعلومات وتوافرت المهارات الحـركية اللازمـة لتـنفيذ النشاط المنمذج فإن هذا المسترشد قد لا يؤدي السلوك المنمذج لأنه قد توقع نتائج منفردة (عقاب) أما إذا توقع نتائج إيجابية من أداء السلوك المنمذج فإننا نتوقع أن تقدم بأداء هذا السلوك .


الفصل الخامس
الإرشاد النفسي للأطفال

السلوك اللاسوى في الطفولة
"تشخيص وارشاد"

لما كانت موضوعات السلوك اللاسوى في مرحلة الطفولة قد تعددت في الآونة الأخيرة في الوقت الذي يستلزم أن الطفل يجب أن يكون راغباً ومتحمساً لتحقيق التوافق في مجالات واقعية إلا أن بعض الأطفال يميلون إلى الإنحراف عن السلوك العادي والمتوقع منهم كأطفال، الأمر الذي يجعلنا نتساءل ونتساءل لماذا؟ وما الفائدة المرجوة؟

والسؤال المحوري الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو:

لماذا يصبح طفلاً لاسوياً دون سواه؟ والسؤال الآخر كيف تولد أساليب التنشئة الاجتماعية سلوكاً لاسوياً لبعض الأطفال؟ وبمعنى آخر ما العلة النفسية وراء السلوك اللاسوى لدى بعض الأطفال؟

وسنجد أنفسنا أمام مجموعة من العوامل والمتغيرات المعقدة المتشابكة من الضروري التعرف عليها ووضع أيدينا على العلة النفسية الحقيقية دون تزييف أو تبرير من جانب القائمون على أمر تربية الطفل.

وعلى هذا يكون التشخيص الدقيق بالتعرف على محددات السلوك والبناء النفسي الاجتماعي – الاستعدادي وراء السلوك اللاسوى لتحديد الظروف المصاحبة له.

السلوك الانسانية الحق :

إن الحضارة الانسانية ليست في بدائية الحيوانات، فالحيوان البسيط مزود باستعدادات فطرية تدفعه إلى سلوك مناسب يشبع حاجاته الغريزية إشباعاً مباشراً، وإذا وقف في طريقه غريم آخر تصارعا وتقاتلا وربما قتل أحدهما الآخر وفاز أقواهما بالاشباع، بينما الإنسان تواضع على أنظمة تتيح للطفل في بداية حياته طمأنينة واستقرار لايتوفران لعالم الحيوان. وعلى الطفل أن يتعلم أن يدفع ضريبة هذه الطمأنينة بكف بعض أنانيته، فالطفل في مطلع

حياته يكون بدائياً فى سلوكه، ولكن سرعان ما تتدخل فى سلوكه عوامل دافعة أو كافة نتيجة الخبرة والاكتساب وفق ما تواضع عليه مجتمعه من أوامر وقوانين - تنقلها إليه الأسرة - وكان جزءاً من منظمته النفسية قد تعدل بحسب مقتضيات مجتمعه الانسانى ولكن الجانب الغريزى الذى لم تهذبه الخبرة لا يختفى تماماً وإنما يظل قابعاً فى أعماق النفس (٤٨)

ووجدنا أنه لمن المناسب أن نعرض للشخصية اللاسوية من حيث البناء النفسى القائم وراء هذا السلوك اللاسوى مستعرضين دور العوامل النفسية والاجتماعية والاستعدادية وراء هذا السلوك وذلك فى صورة شمولية - حتى إذا ما استطعنا أن نضع أيدينا على الأسباب نستطيع أن نتلافاها فى أساليب التربية مع أطفالنا.

البناء النفسى القائم وراء السلوك اللاسوى:

أجمعت الدراسات والبحوث التربوية والسيكولوجية والاجتماعية إلى أن جميع الشخصيات اللاسوية يشتركون فى تركيب سيكولوجى واحد يمكن أن يتخذ كدعامة فى التشخيص، يشترك فى هذا التركيب بيئة إجتماعية مرضية واستعداداً جبلياً غير سوى، الأمر الذى يؤكد الرابطة الوثيقة بين التركيب النفسى والعوامل البيئية والبيولوجية، وفيما يلى عرض للأسس الدينامية فى سيكولوجية السلوك اللاسوى.

العوامل الاستعدادية:

إن السلوك اللاسوى مرتبط بنقائص فردية متأصلة فى التركيب البيولوجى للفرد تتجسد فى اختلالات جسمية ونفسية وعقلية وتنفجر فى صورة سلوك مضطرب ويذكر انترى مكرود (ولايمكن أن نغفل ضرورة العلاقة بين الفعل اللاإجتماعى بذاته وبين العوامل النشطة فى شخصية الفاعل فجميع الأفعال لاتصدر عشوائية دون أن تكون محتومة بعوامل تدفع لها تحتيها سابقاً عن صدور الفعل نفسه)

ولايمكن بطبيعة الحال القول بأن وراء الفعل اللاسوى مؤثرات خارجية فحسب وكما يدعى أصحاب هذا الفعل مستخدمين ميكانيزم (التبرير) لأن كلاً من الظروف والأبنية النفسية والاستعدادية والتأثيرات الخارجية تأتي لديهم في مستوى واحد. إن الظروف البيئية لا تكون ذات أثر فعال إلا إذا مرت بالمرشح أى إذا مرت بالنفس فيخرج السلوك إما إيجابياً أو سلبياً، فكثيراً ما يوجد أناس لا يستطيعون تحقيق التوافق الكامل ذلك بسبب ما أصاب نموهم في مرحلة الطفولة من تغيرات، ولا يستطيعون أن يثقوا بقدراتهم على الحب دون تحفظ، ولا يستطيعون أن يثقوا بحب شخص آخر لهم، وعادة بالنسبة للأطفال الذين يعوزهم الشعور بالأمن يبدون عموماً درجة أعظم من السلوك اللاتوافقي أكثر من أقرانهم الذين يشعرون بالأمن والأمان.

العدوان بدلاً من الحب:

يحق لنا أن نتساءل لماذا العدوان – وليس الحب – قد يكون هو السلوك السائد لدى بعض الأطفال؟

هذا قد يعود بنا إلى وجهة نظر فرويد في الغرائز الانسانية فقد قسم فرويد غرائز الإنسان إلى غريزتين أساسيتين – غريزة الحب وغريزة العدوان، وغريزة الحب غريزة بناءة تتضمن حب الذات وحفظ النوع وتعمل هذه الغريزة على البنيان وتأليف الأشياء، أما غريزة العدوان فهي غريزة التدمير والهدم وتعمل على تفكيك الارتباطات وهدم الأشياء.

وغريزتا الحب والعدوان – وإن تعارضتا – فقد تأتلفان وتختلطان وهذا ما دعى فرويد إلى التوزيع الكمي أو الناحية الاقتصادية للطاقة (الليبدو).

وحين يولد الطفل يكون نشاط الغرائز (الحب والعدوان) متفاضلاً ويتضمن النضج الانفعالى أن يكتسب الطفل القدرة على مواجهة هذه الغرائز بحيث يطرد تكاملها وترحدها فى نطاق وظائف الشخصية بدلاً من أن تظل فى صراع دائم (١٦)

كذلك بحث فرويد كيف تتغير طاقة الغرائز (الحب والعدوان) فى شخص بعينه لاسيما فى مختلف مراحل النمو الفسيولوجى، وقد تتغير اتجاهات الليبدو داخل النفس، فمن الممكن أن يوجه الليبدو إلى موضوع خارجى (الحب الموضوعى) كما أنه من الممكن أن يرجع إلى النفس (الحب النرجسى) ومن الممكن أن يحبس (الكبت) أو أن ينفس عن نفسه بطرق يقبلها المجتمع (التسامى).

أما فى الحالات المرضية، كمثل الشخصيات اللاسويه، فيرتد الليبدو إلى مراحل النمو الطفلى (النكوص) نتيجة لتثبيته عند نقطة معينة (نقطة التثبيت) فتظهر هذه الشخصيات المضطربه، فهذا الشخص العدوانى تمتزج لديه اللذة بالتحطيم والحب بالعدوان وهذه الغريزة توفر الطاقة اللازمة للميل التدميرى، ويؤكد فرويد أن مثل هذه الانحرافات فى مسار السلوك السوى إنما هى نتيجة لتغير يطرأ على السير السوى لنمو الغرائز.

ويذكر أنتونى ستورز: (عندما تفشل العلاقات العاطفية الأولى يتحول العنصر العدوانى فى الحب كما يتحول الحب نفسه إلى عدوان وكراهية – هذا فى مقابل الانسان السوى الذى يجد باستمرار شعوره بقيمته ويعطى الحب ويأخذه، يحب ويحب وهذا ما تفتقده الشخصيات العدوانية.

الطابع السادومازوخى:

إن الطابع السادى (العدوانى) فى حل المشكلات واضح لدى جميع الشخصيات اللاسويه فبقدر توجيه قدر من العدوان إلى الموضوعات الخارجية بقدر ازدياد قدر كبير من

المشاعر إلى الذات، فنتاج سلوكهم بقدر ما يصيب الآخرين، بقدر ما يقودهم إلى العقاب الصارم في النهاية.

مبدأ اللذة مقابل مبدأ الواقع:

إن البناء النفسي للشخصيات اللاسوية يخضع لمبدأ اللذة متجاهلاً مبدأ الواقع، فلم يعتادوا على ترويض أنفسهم على تعديل الظروف الواقعية بشكل إيجابي لعدم كفاءة الأنا لديهم وفشله في التوفيق بين إشباع مطالب الهو الغريزية، والأنا الأعلى (الضمير والأنا المثالي) في الوقت نفسه.

ووفقاً لنظرية الليبدو فقد حدث نكوص في التنظيم الليبدى وتم عن طريق هذا النكوص إنكار الواقع إنكاراً متفاوت المدى مصحوباً بانطلاق الدوافع الغريزية بلا ضابط أو اعتبار لمقتضيات الواقع فقد تحالف الأنا لديهم مع الهو ضد الواقع، وفشل الأنا في الحفاظ على المكبوت، وبالتالي تم إعادة الليبدو إلى الموضوعات التي هجرها.

إن مقاييسهم للأمور والمواقف يتم في ضوء معيارين نفسيين هما (اللذة والألم) فما يرتاحون إليه ويلذهم يجب أن يحتلى وترجح كفته وهذا ينم عن اضطراب وجداني.

نقص النضوج الوجداني:

إن التمركز حول الذات من أهم ملامح مثل هؤلاء الأطفال المضطربون، فهم لا ينعمون بالنظام النفسي، ولا النظام الاجتماعي بل هم خاضعون في تصرفاتهم لما يحمل بداخلهم من وجدانات وعواطف وليس للمطالب الاجتماعية والخارجية.

إن الاضطراب الوجداني لديهم يجعلهم حيسر قاعدة أخلاقية واحدة لا يتنازلون عنها ذلك النمط السلوكي اللاسوي الذي يسيرون عليه مع عدم قدرتهم على الاعتراف بالخطأ للآخرين وأيضاً أمام أنفسهم وذلك نتيجة لضعف ثقتهم في أنفسهم.

انعدام الضمير الاخلاقي:

إن انحراف السلوك يأتي نتيجة افتقار الفرد إلى الاحساس بتأنيب الضمير أو تأثيم الذات مما يجعله لا يلوم نفسه بقدر ما يلوم الأقدار – إلى غير ذلك ممن حوله، فيرى دائماً أن فشله في إقامة علاقة طيبة مع الآخرين ليست بسببه ولكن بسبب أنه معتدى عليه، ويرى أن ما يفعله من فعل إنما هو رد فعل طبيعي على المعاملة التي يراها قاسية.

كما أن الخوف من العقاب ليس وارداً لدى الطفل اللاسوى، أنه عادة لا يشعر بالخوف بل تزداد مشاعر الكراهية والحقد لديه ويشعر برغبة في الانتقام ونادراً ما يشعر أو يدرك بأن العقاب الواقع عليه يعني عدم رضا الآخرين عنه وفقد مكانته الاجتماعية بينهم، وبذلك فإن الملامح النفسية لديه تتسم بالاندفاع وبنقص بعد النظر مع فشله في محاولة تنمية علاقات حب وتصالح مع الآخرين، ولهذا تتسم شخصيته بسمات نفسية سلوكية سلبية مثل عدم الاحساس بالمسئولية، ورفض النقد، والاستدخال الضعيف للمعايير والقيم الاجتماعية نتيجة لضعف الضمير لديه، إن حالات القلق وظواهره المتصلة به واضحة لديه والتي خلقت في نفسه الافتقار إلى الطمأنينة والأمن بجانب الحرمان العاطفي أدى بدوره إلى معالجة خاطئة للحرمان في علاقته بالآخرين عن طريق ميكانيزم النقل والازاحة.

الإحباط والخبرات المؤلمة:

إن موقف الشخصية اللاسويه إنما هو بمثابة مخلفات ذكراوية لخبرات إنفعالية بعينها، إن الشحنات الإنفعالية الناتجة عن تلك الخبرات لم يتح لها في وقتها التفريغ المناسب وإنما حيل بينها وبين الافصاح وظلت منعزلة عن باقي الحياة النفسية لا تجد سبيلاً للتنفيس والافصاح عن نفسها إلا بعد التراكم وزيادة المواقف المؤلمة فتنفجر في اللحظة المناسبة دون أن يدرك العلاقة بين المواقف الراهنة والخبرات السابقة.

وهناك سؤال يطرح نفسه: كيف تتحول الشخصية المحبطة والمقهورة في لحظة إلى حالة مشكله – إن مثل هذه الشخصية تشبه ماعبر عنه فرويد عندما تحدث عن مراحل النمو النفسي بالتوحد بالمعتدى (وهي حيلة لاشعورية مصطنعة) للتغلب على الخوف وأكون أنا المعتدى مع الميل اللاشعورى لاختلاق أسباب غير الأسباب الحقيقية (التبرير) وما يتضمنه ذلك من خداع للنفس.

الاسرة وعلاقتها بالسلوك اللاسوي:

لقد تحت العديد من الدراسات ظلال الشك التى قد تثار حول أهمية الأسرة فى تشكيل وتطوير السلوك عند ابنائها، فالأسرة هى الوحدة الاجتماعية الأولى التى ينشأ فيها الطفل ويتعامل مع أعضائها، وهى الحضن الاجتماعي الذى تنمو فيه بذور الشخصية الانسانية وتوضع فيه أصول التطبيع الاجتماعي، بل وتنمو فيه بحق كما ذهب "كولى" الطبيعة الانسانية للانسان. وكما يتشكل الوجود البيولوجي للجنين فى رحم الأم فكذلك يتشكل الوجود الاجتماعي للطفل فى رحم الأسرة. (١٨)

ويؤكد الكثير من الباحثين فى مجال رعاية الطفولة، ان نوع العلاقة بالوالدين تحدد طريق إنتقال الطفل السوى من اعتماده المطلق على غيره إلى الاستقلال المتزايد والقدرة على إقامة العلاقات السوية بالموضوعات الخارجية.

وأن الحب الذى يمنحه الأبوين لطفلهما يعد فى حياة الطفل غذاء ضرورياً فى نموه النفسي وهذا الغذاء لا يقل أهمية عن غذائه الجسدى. (٤٣)

إن إشباع حاجاته الطفلية الأولية يساعده ذلك على التقدم الى مراحل النمو التالية وعلى العكس فان الحرمان من الاشباع يثير لدى الطفل شعوراً بعدم الأمن والاحباط مما يساعد على نمو الشعور العدائي للعالم من حوله بل ويستجيب فى رشده استجابات مرضية تتخذ صورا متعددة: أما الانسحاب عن العالم والسلبية وإما العنف

والعدوان السافرين، ويصير أنا فرويد لما سبق:- (..في المواقف التي لم تتوافر فيها عناية الأم لسبب ما لا يكتمل تحول الليبدو النرجسي إلى ليبدو موضوعي) .. ومن الوالدين من يعجز لأسباب متنوعة عن منح أطفالهم الحب والأمن الضروريين لنمو الشخصية السوى فهم لا ينقطعون عن مقابلتهم بالصد والحرمان بدلاً من إثابتهم على محاولاتهم لتطبيق معايير الوالدين السلوكية ومادام الطفل لا يثاب على نموه فلا عجب أن ظل متعلقاً في عناد بأنماط سلوكه الطفلية، وبجانب هذا يصطدم الطفل بالبيئة عن طريق الاضطرابات مثل (العدوان) بعد أن خاب أمله في الحصول على الحب والاستحسان مقابل ما يقوم به من جهود لكبح جماح ميوله الطفلية .. ولما كان هؤلاء الأطفال عاجزين عن أن يحبوا وأن يحبوا وأن يقيموا العلاقات بغيرهم فهم يوجهون إلى أنفسهم جل طاقاتهم الليبدية فيحبون أنفسهم بينما يصوبون عدوانهم إلى البيئة الخارجية، والعلاقات التي يكونونها من النوع النرجسي تظل إلى حد بعيد رهن أهوائهم .. ولما كانوا يريدون حين يريدونه كان عملهم للخير والشر خاضعاً إلى إشباع رغباتهم الاندفاعية اشباعاً مباشراً(١٦)

وبناءً على ما سبق فإن العلاقات الموضوعية الناضجة تشتمل على البذل والأخذ الانفعاليين وتساعد الطفل على أن يؤجل الكثير من غرائزه البدائية وأن يتخلى عنها أو يغير وجهتها إن أراد أن يصبح كائناً اجتماعياً وليست الأسرة أول خطوات الفرد نحو الارتباط السوى بغيره فحسب ولكنها أيضاً نموذج للعلاقات الجماعية التالية.

إن الشخصيات اللاسويه نشأت في بيئات لا تجد فيها العطف والحب ولا ضابط لسلوكهم، ودائماً ما يشعرون بأنهم كانوا غير مرغوب فيهم في بيئتهم الأسرية .. فجميعهم لم يخبروا قط الشعور بالأمن والاطمئنان في معظم مراحل حياتهم وبالتالي لم يعرفوا معنى التضحية والسمو بالأخلاق مما جعلهم ينحدرون إلى مثل هذا المستوى المتدني الذي نراه في سلوكهم من ميول عدوانية وضعف الضمير والشعور بالنرجسية، وفقدان القدرة

على التكيف الناجح، يميلون إلى اتخاذ مواقف عدوانية كما يميلون إلى استغلال الآخرين وإلى الحاق الضرر بهم ،فقد حدث تعطل وفشل فى نموهم الانفعالى فى إقامة علاقة اجتماعية سوية نتيجة للاتجاهات السلبية نحو المجتمع والتى يحملونها من طفولتهم بسبب النبذ والانفصال والتصدع داخل أسرهم المريضة التى عاشوا فى ظلها. ويحضرنا هنا قول مصطفى زيور: (أنه لايوجد فى حقيقة الأمر أطفال مشكلون وانما يوجد آباء مشكلون فحسب..)

فجميع الشخصيات اللاسويه يتميزون باللامبالاة وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين والأنانية والميل إلى الاستيلاء على ما يريدون فى الحال بصرف النظر عن حاجات أو حقوق الآخرين وهذا نتاج لما تعرضوا له فى حياتهم الأولى داخل أسرهم التى يعوزها الحب الحقيقى، ونتيجة لابنيتهم النفسية الضعيفة جعلتهم قابلوا الفشل فى حب أسرهم بعداء شديد للمجتمع بأسره.

إن مبدأ الحتمية النفسية الذى يقول (إن الظاهرات النفسية لا تتم جزافاً) ينطبق على هذه الشخصيات.

وهناك مبدأ وصل إليه عديد من العلماء مؤداه أن الآباء السعداء ينجبون أبناء سعداء. وهذا يتفق مع ما ذكره "زيور" عن الوراثة السيكولوجية .. فيقول: (..إن الوراثة فكرة لا شخصية يتقاسمها الأجداد من الناحيتين ولذلك لم يكن للمسئولية الشخصية وجود عملى ..) أما التحليل النفسى فيؤكد التأثير المباشر للآباء فى أبنائهم أى نوع آخر من الوراثة يمكن أن نسميه الوراثة السيكولوجية.

لقد ثبت لدى الباحثين بشكل قاطع تأثير السنين الأولى من العمر فى باقى حياة الإنسان ، وقد وجد أنه إذا ما لبيت حاجات ورغبات الطفل فى الأشهر الأولى إلى الطعام والراحة والمحبة ، وغير ذلك أنه يكون حظه فى حياة مستقبلية سعيدة أكبر بكثير مما لو لم تلب تلك الحاجات الأساسية ، وقد أصبح من المعتقد السائد اليوم أن مشاكل الكبار النفسية من قلق وشراسه وشقاء فى الحياة الزوجية وما شابه ذلك ترد جذورها إلى السنين الأولى من العمر ، وأن اضطرابات الشخصية والمشاكل الاجتماعية من انحرافات المراهقين وكثرة الطلاق ، والأنانية ، وفساد الضمير ، بل وحتى الحروب كلها تبدر بذورها فى السنين الثلاث أو الأربع الأولى من العمر [٤٦] .

ويذهب مارسو الانحرافات والأمراض النفسية إلى أن نقص العلاقات الأولية المبكرة مسئول عن كثير من الشخصيات السيكوباتية ، تلك الشخصيات التى لم تنشأ عندهم طبيعة إنسانية حقيقية لأنهم لم يخبروا علاقات اجتماعية وعاطفية سليمة فى جماعات أولية [١٨] .

والإرشاد النفسى للصغار هو عملية المساعدة فى رعاية نمو الأطفال نفسيًا وتربيتهم اجتماعيًا وحل مشكلاتهم اليومية ، ويهدف إلى مساعدة الطفل لتحقيق نمو سليم متكامل وتوافق سوى .

وللطفولة سيكولوجيتها الخاصة ، ومن أهم خصائص النمو التى تميزه هذه المرحلة هى ، سرعة النمو والتطور والتقدم من عام لآخر ، كذلك فهناك مطالب للنمو فى مرحلة الطفولة قد تتحقق كليا أو جزئيًا ، ولايتحقق بعضها ، مما يسبب بعض المشكلات ، وهناك حاجات ، الأطفال النفسية التى لابد أن

تشبع حتى ينمو الطفل سويا ولكنهـا قد لاتشبع بالدرجة الكافية أو يكون هناك حرمان ، وهناك مؤثرات تؤثر فى النمو بـعضها داخل الفرد ، وبعضها مؤثرات خارجية بيئية قد تكون هذه الأثر ، وقد يكون تأثيرها سيئًا (٨) .

ومظاهر النمو فى مرحلة الطفـولة من الموضوعات التى تقر أساس للإرشاد النفسي لـلأطفال ، إن التعرف على مظاهـر وخصائص النمو المختلفـة الجـسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية والجنسـية . . . إلخ .

وكذا العوامل الـتى تؤثر على النمـو يعد مطلب أساسى لأى مـرشد نفسـى يتعامل مـع هذه المرحلة . ذلك أن دراسات النـمو تعد عملية الإرشـاد النفسـى بالمبادئ والـقوانين والمعايير الـتى تحكم سلوك الطـفل مما يسهم بقـدر فعال من تطوير العملية الإرشادية .

وهناك مشـكلات شائعة فى مـرحلة الطفولة يـجب تناولها بـالإرشاد حتى تتمكن من مواجهة المواقف البسيطة بإسلوب حكيم يحل المشكلة ، وإلى جانب حلها ، يمن ظهور ما هو أخطر منها فى المسـتقبل ، وتبدأ مشكلات الطفولة من وقت الـولادة مرتبطـة بتغليتهم و نومـهم ، وعاداتـهم ، وحالتـهم الصحـية الجسمية والصحية النفسـية .

ويمكن تصنيف مشكلات الأطفال إلى :

- المشكلات المتعلقة بالتغذية (فقدان الشهية ، الشره ، التقيؤ) .
- المشكلات المتعلقة بالنوم (التغلب والمشى والكلام أثناء النوم) .
- التبول اللاإرادى .
- الحركات العصبية (مص الاصابع وقرض الأظافر ، اللزمات العصـبية)
- صعوبات النطق (التهتهه - التأتأة ، الحبسة ، اللثغه)

- الخوف وضعف الثقة بالنفس (الخوف من الظلام ، الخوف من الموت ، ضعف الثقة بالنفس) .
- الكذب (الكذب الأنانى، الدفاعى ، الادعائى ، كذب التقليد) .
- السرقة .
- الميل إلى الاعتداء والتشاجر ونوبات الغضب .
- التخريب .
- الغيرة .
- صعوبات التعلم .

ويحتاج التعامل مع الأطفال فى عملية الإرشاد إلى مهارة خاصة فى فهمهم من داخل إطارهم المرجعى ومن سلوكهم الطفلى ، ويفضل أن يقوم بإرشاد الأطفال مرشدات يكن أقرب إلى الأمهات يعملن على التفاهم مع الأطفال بلغة بسيطة وتشجيعهم والعمل على انجاح العلاقة الإرشادية الخاصة مع الطفل (٨) ، وإذا كانت المعلمة هى المرشده وهذا هو الاتجاه المطلوب ، سنجد أن الطفل يذهب بمشكلاته إلى المعلمه المرشدة قبل أن يذهب إلى والديه ، وإذا كانت العلاقة بين المرشدة والطفل علاقة ودوده ومشجعه ودافئه سوف تتمكن المرشدة من تقديم المساعدة الإرشادية للطفل مبكراً وتمنع من تفاقم المشكلة .

كذلك يمكن أن يكون الوالد مرشداً إذا كان قادراً على تفهم مشكلات أبنائه ومتفهمًا لطبيعة وخصائص المرحلة العمرية التى يمرون بها ، وأن يهيئ لهم بيت للخبرات يبدعون فيه ، كما يمنحهم الفهم والتقبل ليسهل لهم عملية الافصاح بحرية عن مشكلاتهم ويطلبون منه المساعدة والارشاد .

المعلم المرشد :

كل معلم مسئول عن رسالة الإرشاد النفسى لطلابه التى هى رسالة التربية ورسالة المدرسة ذاتها ، إن الموقف الذى يتخذه المعلم من طلابه والاستعداد الذى يبديه نحو مساعدتهم على تصحيح أخطائهم ، وعلى التغلب على ما يعترضهم من صعاب ، يجعل من هذا المعلم مرشدًا موجهًا بدرجة من الدرجات ، وكلما اتسع مفهوم المعلم عن التربية وأهدافها وشمولها للجوانب المتعددة للنمو زادت قيمة هذا المعلم كمرشد وموجه .

حتى وإن كان هذا المعلم لم يؤهل التأهيل الكافى لمهمة الإرشاد ولايتمكن تمامًا من فنياتها وأساليب التقنية ، فإنه يستطيع أن يفعل الكثير فى توجيه الطلاب وإرشادهم لو أنه اعتمد على الملاحظة الدقيقة لطلابه وتتبع إجاباتهم عن أسئلته ، وكذلك أسئلتهم التى يوجهونها إليه ، ومواقفهم المختلفة من شخصه ومن المدرسة ، ومن النشاط المدرسى ومن زملائهم فى الفصل .

وظيفة المعلم المرشد :

يتيح الموقف التعليمى للمعلم الفرصة - نتيجة لاتصاله المستمر بطلابه - لمعرفة أقوى بكل واحد منهم وقدرته على التوصل إلى سياسة أكثر واقعية فى توجيه وإرشاد كل طالب .

وتتلخص فكرة المعلم فى أن يعين لكل فصل دراسى مرشدًا من أحد مدرسى هذا الفصل ، هذا المرشد يلتقى بطلاب الفصل مرة على الأقل فى كل أسبوع (فى حصة خاصة تسمى الإرشاد) كما يفرغ فى الوقت نفسه من عدد آخر من حصص الجدول المعتاد تخصص ساعاتها للمقابلات الفردية لمن يرغب فى ذلك من طلابه أولاً بأول ، ولاستخدام الأساليب النفسية التى تمهد للوقاية من الاضطرابات السلوكية وتجنب الانحراف .

أما الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية حادة ، فإنهم يحولون إلى العيادة النفسية [٢٦] .

ويستطيع المعلم المرشد - إذا كان معداً لذلك - أن يطبق بعض الاختبارات النفسية على طلاب فصله للتعرف على قدراتهم ومزاياهم العامة والخاصة . كما ينتظر منه أن يتولى الإشراف على استيفاء البيانات المتضمنة فى البطاقة المدرسية لكل طالب من طلاب فصله ، للتأكد من وجود المعلومات التى يمكن أن تفيد فى دراسة حالة المشكلين من طلاب الفصل ، وكذلك المعلومات التى تفيد فى توجيه الطلاب إلى مستقبلهم الدراسى والمهنى .

ويجب على المعلم المرشد أن يتصل بولى أمر الطالب الذى يرى تعاونه معه فى حل مشكلة الطالب أمر ضرورى لخلق نوع من التواصل والحوار بينهما ، وللتفاهم على أساليب المعاملة المنزلية المعاونة لحل المشكلة .

كذلك يتصل المعلم المرشد بالاخصائى النفسى ، والاخصائى الاجتماعى فى المدرسة ، وبرواد النشاط المدرسى لاستيفاء المعلومات والبيانات وتبادل وجهات النظر بينهما كل ذلك من شأنه أن يكون مفيداً فى عملية الإرشاد [٢٦] .

كما يهتم المعلم المرشد بحالات الطلاب المتفوقين والموهوبين فى جانب من الجوانب ، تمهيداً لتوجيه هؤلاء الطلاب إلى ما يناسبهم من برامج دراسية ورعاية خاصة داخل المدرسة أو خارجها .

وبناء على ما سبق فينبغى أن تكون مادة التوجيه والإرشاد النفسى ودراسة فنياتها وأساليبها المختلفة أو التدريب على فن المقابلة وعلى الاختبارات السيكولوجية - ينبغى أن يكون ذلك كله من بين الدراسات النظرية والتطبيقية الأساسية من إعداد المعلم .

ويجب أن يكرن المعلـم على قدر مناسب من الصحة النفـسية ، سعيداً فى حياته الخاصة ، وفى عـلاقاته الاجتماعية ، وممن يحبون الـعمل مع الصغار ، ويتفهـمون أساليب مخـاطبتهم والعـمل معهم ، ويؤمـنون بقيمة كـل طالب ، ولديهم فكرة عن المشكلات الشائعة بين الطلاب .

دور الام الارشادى (الايجابيات والسلبيات)

مما لاشك فيه أن للأم دور حيوى فى ارشاد طفلها الصغير للوصول به إلى حالة الإيجابية من حيث الثقة بالنفس والقدرة على المبادأة، والاضطلاع بالمسئولية أو اتخاذ القرار، والقدرة على مواجهة المواقف الجديدة دون الاضرار بالآخرين، والتغلب على المشكلات وحلها، والشعور بالسعادة مع الذات ومع الآخرين، وذلك من خلال المهارات الاجتماعية اللازمة لتكوين علاقات سليمة إيجابية ودائمة مع الآخرين، هذا بجانب الحضور ويقظة الذهن والتفاعل المستمر مع الواقع، وهذا لن يأتى بالطبع الا اذا كانت الأم نفسها تتمتع بالايجابية نحو طفلها وأن تكون قادرة على توجيهه لتلقى أسئلته، والاستماع الى خبراته ومداومة إستثارة رغبة الطفل فى المعرفة ودفعه إلى البحث والاستكشاف والتفكير وطرح الأسئلة وابداء الملاحظات. وقامت العديد من الدراسات المصرية للتعرف على صفة الايجابية ومدى توافرها لدى الأمهات المصريات فيما يتعلق بإرشاد الطفل فقدمت مواهب عياد (١٩٨٦) دراسة مسحية للتعرف على أساليب التنشئة لدى الأمهات فى الريف والحضر وما يكمن خلفها من مفاهيم واتجاهات ومعلومات تربوية، وقد توصلت إلى أن معلومات معظم الأمهات فى مجال التربية الحديثة ضعيفة، وأن معظم الأمهات يلجأن إلى أسلوب العقاب البدنى وحرمان الطفل فى المواقف التى تحتاج منهن إلى الإيجابية ومعالجة المشكلة بحكمة، كذلك وجدت الباحثة أنه بالرغم من أن معظم الأمهات أبدين استعدادهن لتعديل سلوكهن نحو أطفالهن، إلا إنهن كن أميل إلى التقليدية عند الممارسة الفعلية، وبسؤال الأمهات عن الموضوعات التى يناقشنها مع أطفالهن تبين أن هذه الموضوعات على الترتيب هى الارشاد والتوجيه، ثم الدراسة والواجب المدرسى ثم احداث اليوم المدرسى، ثم موضوعات عامة، ثم المشاكل الخاصة بالطفل

وقامت أماني بدوى (١٩٩٥) بدراسة للعلاقة بين أساليب التنشئة التي تتبعها الأمهات مع أبنائهن والنضج الاجتماعي لهؤلاء الأبناء وقد توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين أساليب معاملة الأمهات سواء العاملات وغير العاملات وبين النضج الاجتماعي للابناء.

- وفي دراسة لأسماء غريب (١٩٩٦) هدفت للتعرف على مدى المساهمة الايجابية للأم المصرية في تشكيل الرعى الثقافي للطفل وذلك من خلال ثلاثة مظاهر:

الأول: مدى اهتمامها بالاستماع الى تساؤلات الطفل والاجابة عليها.

الثاني: مدى اهتمامها باكتشاف المعلومات الخاطئة لدى الطفل ومدى حرصها على تصويب تلك المعلومات.

الثالث: مدى ملاحظتها للسلوك الاجتماعي للطفل ومدى حرصها على تعديل السلوك الخاطيء ووسائلها في هذا التعديل.

وقد افترضت الباحثة أن الأم المصرية تعاني من إنخفاض مستوى الايجابية كما تتمثل في مظاهرها الثلاثة السالفة الذكر.

وقامت باختيار عينة دراستها عشوائياً من بين سكان بعض الأحياء بمدينة القاهرة، وقد شملت العينة ٣٦٠ من الأمهات اللاتي يستطعن القراءة والكتابة واللاتي تقل أعمارهن عن ٤٠ سنة ولديهن أطفال تتراوح أعمارهم بين ٣-١٠ سنوات.

- وضعت الباحثة استفتاء للأمهات يتكون من ثلاثة أسئلة هي:

١- أذكرى بعض الأمثلة لأسئلة وجهها إليك طفلك وإجاباتك على تلك الأسئلة.

٢- أذكرى بعض الأمثلة لمعلومات خاطئة قمت بتصحيحها لطفلك.

٣- أذكرى بعض المواقف التي أحرجك فيها طفلك بقيامه بسلوك إجتماعي خاطئ وكيف تصرفت معه حينئذ.

وبعد تطبيق الاستفتاء على عينة دراستها قامت الباحثة باستخلاص نتائج الدراسة بالكشوف التي تجمعت فيها إجابات الأمهات، وكذلك بملاحظتها أثناء إجراء الدراسة وفي ضوء النتائج التي وصلت اليها قامت الباحثة باقتراح بعض الأفكار ذات الفائدة في رفع مستوى إيجابية الأم المصرية وتوعيتها بأهمية دورها في تكوين شخصية أبنائها.

وكشفت الدراسة أولاً: إنخفاض ملحوظ في مستوى إيجابية الأمهات وأرجعت الباحثة ذلك إلى عدة عوامل أهمها إن التركيز في تربية الطفل يكون عادة على توفير المطالب المادية للطفل كالطعام والثياب والدواء ويكون اهتمام الأم منصباً في المقام الأول على نظافة الطفل وحسن مظهره وإتباع قواعد الصحة العامة وكثير من هؤلاء الأمهات حينما يوجه إليهن الطفل سؤالاً في موضع ما يجيبنه بعبارة اسأل معلمتك وكأن المعلمة هي المسئولة الأولى عن تنشئة الصغار عقلياً ووجدانياً واجتماعياً، وهناك عامل آخر أظهرته الدراسة – يؤسف له – وهو ضعف اهتمام كثير من الأمهات ومن بينهن سيدات جامعيات بالتثقيف الذاتي، وقلة اكتراثهن بمواكبة الأحداث في نواحي الحياة المختلفة.

ثانياً : تم تصنيف اجابات الأمهات على كل سؤال من أسئلة الاستفتاء تحت عناوين رئيسية ثم تم ترتيب الاجابات داخل كل تصنيف حسب تكراراتها في إجابات أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

١– بالنسبة للسؤال الأول الخاص بأسئلة الأطفال وإجابات الأمهات عليها: جاءت أسئلة الأطفال مصنفة فيما يلي:

أسئلة حول الميلاد والموت: مثل من أين جئت أو من أين جاء أخي الصغير أو لماذا أو متى نموت؟ وقد احتلت هذه الأسئلة مكان الصدارة بين أسئلة الأطفال، ومن المؤسف أن بعض الأمهات مازلن يلجأن الى الإجابات الخرافية على مثل تلك الاسئلة خاصة فيما يتعلق بالسؤال الأول، إما تجنبا للوقوع في الحرج أو ظناً منهن أنهن

يحمين الطفل من الخوض في موضوعات لايصح أن يفكر فيها في تلك المرحلة.

ومن نماذج تلك الإجابات: قالت إحدى الأمهات لطفلها "لقد ابتلعت بعض الحبوب، ثم نمت واستيقظت فإذا بي أحملك في بطني.

أسئلة دينية – وتركز معظم هذه الأسئلة حول الذات الآلهية: أين ربنا؟ أوما شكل ربنا؟ أو كيف يرانا ويسمعنا الله؟

وهناك بعض الأسئلة تدور حول الجنة والنار والملائكة والشياطين وجاءت اجابات معظم الأمهات على تلك الأسئلة منطقية ومقبولة.

أسئلة حول الفروق بين الجنسين: مثل لماذ لايوجد للبنات شارب؟ ومن الملاحظ أن البنين أكثر ترديداً لتلك الأسئلة من البنات.

أسئلة خلقية: مثل لماذا يترك الله اللص دون عقاب؟

أسئلة اجتماعية: مثل لماذ تزوجتي أبي ؟ أو : من أكبر أخوالي أو خالتي سناً، ومن الملاحظ أن البنات أكثر ترديداً تلك الاسئلة من البنين؟

أسئلة علمية : مثل لماذا يذوب السكر في الماء، ومعظم تلك الاسئلة كانت من البساطة والسطحية بحيث استطاعت غالبية الأمهات الإجابة عليها بسهولة.

أسئلة لغوية: ويتركز معظمها حول معاني المفردات التي تستلفت نظر الصغير حينما يستمع إليها، ومعظم الأطفال الذين يطرحون مثل تلك الأسئلة يكونون فوق سن الخامسة.

٢- بالنسبة للسؤال الثاني الخاص بالمعلومات الخاطئة للطفل وتصويب الأم لذلك والمعلومات جاءت كالتالي:

معلومات لغوية: وتتركز حول إبدال الأحرف (مثل جمزة بدلا من جزمة) أو إستخدام صيغ خاطئة في التأنيث والجمع مثل ابيض بدلاً من بيضاء أو شجاعين بدلاً من شجعان، أو إستخدام بعض الألفاظ إستخداماً يخالف معناها.

معلومات دينية: مثل بيت الله في السماء ، وهو يصعد اليه فوق سلم كبير وتخطىء بعض الأمهات إذ تقابل مثل هذه الإعتقادات الخاطئة بالعقاب والتهديد بعقاب الله بدلاً من أن تصححها للطفل بهدوء.

معلومات حول الميلاد والموت: مثل الموتى يعودون إلى الحياة مرة أخرى وهذه المعلومات نتجت عن عجز الطفل الصغير عن تصور حقيقة الميلاد والموت، ومعلومات حول الحيوانات والطيور، مثل الدجاجة ولدت فرخاً وكتكوت ، او الحمار يستطيع أن يأكل الانسان ، ولاتعانى الأمهات فى العادة أية صعوبة فى تصحيح تلك المعلومات.

معلومات خلقية : مثل خروف العيد يذبح لأنه يسمع الكلام ولوحظ أن كثير من الأمهات يسهمن فى ترسيخ مثل تلك المعلومات الخاطئة فى أذهان اطفالهن ، ظناً منهن أن هذا يدفع الصغير الى الإلتزام بالقيم الخلقية.

٣- بالنسبة للسؤال الثالث الخاص بالسلوك الاجتماعي الخاطىء الصادر من الطفل ورد فعل الأم إزائها انحصرت الغالبية العظمى من تلك المواقف في :

- افشاء أسرار الأسرة أمام الغرباء.
- التطاول على الكبار (وفى مقدمتهم الجد والجدة).
- احراج الأم أمام الضيوف بكثرة المطالب.
- إستخدام ألفاظ غير لائقة.
- تقليد النماذج السيئة التى يلتقى بها الطفل، من الواقع أو من الأعمال التليفزيونية.

- مقاطعة الكبار أثناء حديثهم أو التدخل في الحديث.

وقد تركزت ردود أفعال الأمهات في:

- العقاب البدني - التأنيب.

- التوعد بالعقاب إذا عاد الطفل لمثل هذا التصرف.

- التهديد بأنها ستخبر معلمته بهذا السلوك الخاطيء حتى تعاقبه.

- إقناع الطفل بالدليل أن هذا التصرف خاطيء ولاينبغي أن يعود اليه .

هذا وقد لوحظ أنه قد غاب عن الغالبية العظمى من الأمهات فكرة اثابة الطفل إذا أقلع عن سلوكه الخاطيء.



الأب المرشد

يجدر الإشارة إلى بعض الأبعاد التي تحتل للآباء صفتهم كمرشدين :

١ - أن يساعد الأب الطفل ويبسط له بشكل سهل وواضح ما تتمثله الأسرة من قيم وحقائق وما ترفض التمثل به .

٢ - أن يستمع الأب للطفل ويساعده على توضيح قيمه واتجاهاته ومشاعره وآرائه ومشكلاته الخاصة .

٣ - أن يجيب الأب عن الأسئلة التي تمكن الطفل من فهم عالمه واستقاء المعاني فيها .

٤ - أن يدع الطفل يجرب ويطبق طرقًا جديدة من التفكير والتحقيق .

٥ - أن يهيئ له المناخ الذي يساعده على التعلم ، أي يعد له بيت خبرات يدع فيه الطفل ويقترح ويخطط ، ويجمع وينظم ويؤلف ، وينتج ، ويخلق ويزاول الأنشطة التي تبدو طبيعية وذات أهمية بالنسبة لهم .

٦ - أن يمنح الطفل الحب والعطف والفهم والأمن وإطارًا يستطيع فيه أن يقيم مفهوما صحيًا للذاته وتقدير الآخرين .

٧ - أن يحدد المشكلات ويبينها للطفل ويساعده على اكتساب القدرة على حلها .

٨ - أن يبين للطفل كيف يزاول أعمال معينة بأسلوب معين ، وأن يوجه انتباهه إلى ما يجب أن يفعل ، وكيف يتعين عليه أن يفعله .

٩ - أن يقوم بتحليل التراث الثقافي للأسرة وتبسيطه لمساعدته على اكتساب رؤية معمقة لمشكلاته وأسبابها ، من أنا ؟ ماذا أنا ؟ لماذا أنا ؟ ما يمكن أن أكون ؟

١٠ - أن يقوم بدراسة وفهم الأطفال الذين ينتمون لثقافات غير ثقافته ليتمكن من تقديم إجابات لهم عن من أنت ؟ ماذا أنت ؟ لماذا أنت ؟ كيف يمكن أن نصل سويًا لنكون ؟

١١ - أن يستطيع أن يتوقع ما ينوى الطفل أن يؤديه ، وما يقبل أن يفعله ، وما يحترمه من آراء أو سلوك [*] .

١٢ - مساعدة الطفل على تكوين مفهوم إيجابي سوى لذاته بما يساعده على التكيف الشخصي والاجتماعي ويوفر له الصحة النفسية .

١٣ - تنمية قدراته على التفكير السليم وما يتطلبه من الدقة في الملاحظة والتمييز وتدريبه على حل المشكلات والتفكير الابتكاري واكتساب الاتجاهات العلمية .

وسائل جمع المعلومات في الإرشاد النفسي

المقابلة Interview

هى الطريقة المألوفة التى نلجأ إليهـا عادة فى عملية الإرشاد النفسى للتعرف على شـخصية العميـل ومشكلته ، عـن طريق التحدث مـعه ومقابلتـه بشكل مباشـر ، فالمقابلـة حديث هادف يحـاول فيه المرشـد أن يكون فكرة أو يـجمع معلومات عن شخصية العميل الذى يريد تقويمه .

- ويستطيع المرشد الـقائم بالمقابلة أن يلاحظ نواحى معينـه من سلوك العميل وما يبدو علـيه من تعبيرات انفعـالية ، وما يظهر عليـه من ذكاء ، ويكون فكره سريعة عن طريقته فى التصرف وقدرته على التعبير عن مشكلاته .
- والركيزة الأوليـة فى أى مقابلة هى قدرة القـائم بالمقابلة علـى إقامة علاقة دافئة ومشجعه بينه وبين الفرد المقصود بـالمقابلة حتى يكون الموقف طبيعى يسهـل على المقابـل تكوين فكـرة حقيقيـة غير مفتـعلة عن الفـرد موضع المقابلة ، وقد تكون المقابلة مقننه أو تكون مطلقة حرة .

(أ) المقابلة المقننه :

تتكون من أسئلة محددة معدة من قبل وتوجه بطريقة موحدة ، ويكون لها تعليما يتبعها جميع من يقيمون بـالمقابلة لنفس الغرض وبذلك يكون من الـسهل المقارنـة بين الأفراد ، كما تجـعل من الممكن إخـضاع النتائـج التى يصل إلـيها القائمون بالمقابلـة لأساليب الاحصاء التى تـساعد على سهولة عـرضها ومقارنتها إذا لزم الأمر ذلك

ومن مميزات المقابلة المـقننة فى عملية الإرشاد هى أنها تـسير بطريقة محددة وتتضمـن الحصول على المعلـومات المطلوبة وتـوفر الوقت ، ومن عيوبـها أنها

لاتمنح العميل فرصة الحديث عن معلومات يريد التحدث عنها طالما أن المرشد مقيداً بأسئلة معينة لايحيد عنها .

(ب) المقابلة المطلقة (الحرة)

تترك هذه المقابلة الحرية للمرشد النفسى فى اختيار الأسئلة المناسبة واستقصاء بعض البيانات التى يرى أنها هامة طالما لاتتضمن أسئلة محددة ، وهذا النوع يفيد فى التشخيص الاكلينيكى والارشاد النفسى ، غير أن من عيوبها أن مضمون المقابلة قد يختلف من شخص إلى آخر مما يجعل من الصعب المقارنة بين الأفراد .

وتتوقف دقة المقابلة على عدة متغيرات منها زمان ومكان المقابلة ، وشخصية القائم بالمقابلة ، وطريقة توجيهه للأسئلة ومعاملته للعميل واتجاهاته وتعصباته الشخصية .

- والمقابلة الارشادية تساهم فى تحقيق استعادة العميل لتوازنه النفسى وتوافقه مع البيئة المحيطة وحل مشكلاته ، فتهيئ المقابلة الفرصة أمام المرشد للقيام بدراسة متكاملة للعميل عن طريق للحادثة المباشرة ولفهم العميل وللتأكد من صدق الانطباعات والفروض التى يصل إليها من خلال الأدوات والمقاييس والاختبارات الأخرى .
- والمقابلة فى حالة الإرشاد النفسى تختلف عن للحادثة العادية فى أنها طريقة مهنية لها هدف ولها بنيان يتفاوت فى درجة تحديده من موقف لآخر ، ويتحقق الهدف عن طريق استخدام عمليات وأساليب تحرك المقابلة نحو غايتها ، وديناميات المقابلة متضمنة فى التفاعل بين المرشد القائم بالمقابلة والعميل [٣٦] .

بنيان المقابلة :

المقابلة الجيدة تتميز ببنيان منتظم إلى حد ما ، أي أن تناول موضوع ما يتبع غالبًا نمطًا تنظيميًا معينًا يمكن أن نتبين منه اتجاهات معينة مميزة سواء في المقابلة الواحدة أو سلسلة المقابلات .

ويمكن تقسيم المقابلة إلى وحدات مناقشة لكل منها هويتها . وفي وحدة المناقشة يتقدم الموضوع الذي يتناول مشكلة جديدة ، وتستمر المناقشة بصورة متصله متتالية إلى أن تنتهي مناقشة هذا الموضوع لسبب أو لآخر ، وحينئذ يناقش موضوع آخر ويمكن أن نتبين في كل وحدة مناقشة أربع خطوات بالترتيب :

١ - تقرير المشكلة أو التعبير عنها .

٢ - مناقشة المشكلة وتفصيلها .

٣ - وضع الخطط .

٤ - التلخيص .

ديناميات المقابلة :

البنيان يعطي المقابلة بشكلها التنظيمي ، أما ما يجري من عمليات مثل الملاحظة وما يستخدم من أساليب قيادية ، وما يهيأ من ظروف هو الذي ييسر تحريك المقابلة نحو غايتها .

وتعمل الملاحظة مع المقابلة من بدايتها إلى نهايتها ، فالمرشد في المقابلة يلاحظ الأبعاد الانفعالية في موقف المقابلة وانعكاساتها في تعبيرات الوجه وحركات الجسم ، ومؤثرات العضلات أو التغيرات في حجم الصوت ونوعه أو في الصمت ، والمرشد المتمرس [illegible]يقظًا ومسجلاً لكل هذه الملاحظات ، ولايتسرع في الاستجابة قبل تفسير معانيها ودلالتها ونسبتها لأسبابها .

الدافع إلى طلب المقابلة :

يؤثر دافع العميل إلى طلب المقابلة في درجة نجاحها ومن الضروري للمرشد أن يتعرف على الظروف التي يطلب فيها العميل مساعدة المرشد ، هل دفع إليه دفعًا أم طلبه بدافع من ذاته ، كما أن من واجب المرشد استثارة الدافع لطلب الارشاد في مختلف المجالات وبخاصة البيئة المدرسية ، ومن المهم أن يأخذ المرشد في الاعتبار عامل الدافع إلى طلب الارشاد وما يحيط به من ظروف وما قد يترتب عليه من نتائج .

ظروف المقابلة التي تؤثر في مستوى الدافع :

إذا افترضنا أن العميل جاء يطلب العون ، فهناك أساليب يمكن اتباعها لزيادة اهتمامه بمعالجة مشكلاته ، والمقترحات التالية يمكن أن تطبق في كل مواقف المقابلة ، ولكنها أكثر أهمية بخاصة للعملاء الذين يضعف لديهم الدافع لطلب المقابلة ، أو للعميل شديد الحساسية بالنسبة لمشكلاته [٣٦] وسوف نعرض في الجزء التالي لأسس المقابلة الإرشادية .

أسس المقابلة الارشادية :

١ - الخصوصية أو المقابلة على انفراد :

يجد العميل صعوبة كبرى في مواجهة مشكلاته أمام شخص واحد وبالتالي يكون من الصعب جدًا أن يتحدث عن مشكلاته الشخصية في مكان مزدحم بأشخاص آخرين .

وقد يكون مفيدًا ألا يكون مكان المقابلة شبيها بالمكتب الحكومي أو عيادة الطبيب ، وأن يخلو من الأدوات والحواجز والكتب والملفات ، وأن تكون الكراسي مريحة ، وألا يسمح بدق جرس التليفون خلال المقابلة ، كل ذلك من شأنه التخفيف من التوتر والاطمئنان

٢ - مظهر المرشد وأسلوبه :

أن مظهر المرشد وأسلوبه من أهم العوامل المؤثرة فى رغبة العميل فى تناول مشكلاته فى المقابلة .

- يقرر العميل فى المقابلة الأولى مـا إذا كان يرغب فى إقامة علاقة بينه وبين المرشد . وكثيراً ما يتأثر هذا القرار بمظهر المرشد وأسلوبه - والعميل يرتاح للمرشد الذى يهتم به ويتقبل الأسلوب الذى يعرض به مشكلاته إلا أن المرشد يجب أن يحذر من المبالغة فى افتعال هذه الصفات وتصوير نفسه على أنه خير صديق للعميل .

- والعميل يضيق بالمرشد الذى يبدى الدهشة والعجب من المشكلات الشخصية للآخرين ، كما يضيق بمن يستمع إلى مشكلاته فى برود أو بمن يبدو أن كل اهتمامه موجه فقط إلى تصنيف الحالة ، والعميل يطمئن إلى المرشد الذى يتقبله كما هو ، ويبدى اهتمامه بمشكلاته هو .

كما أنه يقدر حرارة العاطفة فى العلاقة بينه وبين المرشد ومن ناحية أخرى فإن العميل ينفر من المرشد الذى يلعب دور الأم أو الأب أو رجل الدين ، أو الذى ينصب من نفسه حارساً للأخلاق والمثل ، ناقداً لسلوك الآخرين .

- والمرشد المتمرس هو الذى يكون موضوعياً فى مساعدته للعميل ، وهو الذى يتعاون معه لتوضيح ولفهم مشاكله ، وهو الذى يستطيع أن يعالج مختلف صور مقاومة العميل من صمت ، وعدوان وتأخر فى الحضور عن الموعد ، أو عدم الحضور فى بعض الجلسات ، وفى هذه الحالات ، يستخدم المرشد هذه المشاعر لأغراض تشخيصيه عن طريق تبين دلالتها وتوضيحها للعميل بالأسلوب المناسب .

ومـــن المفيد أن يبتعد المرشد قدر الإمكان عن الأسئلة التى يجاب عنها بـ « نعم » أو بـ « لا » لأنه يصعب تبين اطارها المرجعى الصحيح وأن يبتعد أيضًا عن كل ما من شأنه الايحاء بإجابة معينة من جانب العميل إن المرشد الماهر أكثر ما يهتم لا بالمعانى الدارجة للكلمات ، ولكن بدلالاتها الانفعالية .

٣ - تحديد زمن المقابلة :

من المهم ألا يبدو المرشد أنه فى عجلة من أمره ، وعليه أن يشعر العميل بأن وقت المقابلة مخصص له كلية ، إلا أنه قد يكون من الضرورى تحديد زمن معين للمقابلة يتراوح فى معظم الحالات ما بين ٣٠ ، ٤٥ دقيقة . مع المرونة طبقًا لمقتضى الموقف [٣٦] .

مما سبق يمكن أن نؤكد على أن تكوين علاقة طيبة مع العميل يتحقق نتيجة تفاعل عدد من العوامل هى درجة استعداد العميل لطلب المساعدة ، ومهارة المرشد فى تشكيل بنيان المقابلة ، وتهيئة ظروفها وخلق المناخ الذى يسمح بتحريك المقابلة إلى غاياتها ، ويتأثر كل هذا بشخصية المرشد نفسه ومستوى توافقه ، ومـــدى استعداده لتقبل العميل لذاته ومهارته فى مقابلة مقاومة العميل ، وفى اشعار العميل بصدق اهتمامه مع احتفاظه بموضوعيته المهنية .

الملاحظة Observation

من أكثر الوسائل شيوعًا التى تستخدم فى تقييم الشخصية الملاحظة المباشرة لسلوك الفرد فى مواقف الحياة الطبيعية خلال فترة من الزمن ، أو فى مواقف مصغرة من الحياة ترتب بحيث تستدعى ظهور سمات الشخصية المطلوب قياسها .

- ولما كان معظم الناس يكونون عادة حساسين بأنفسهم إذا ما لاحظهم أحد ، فقد أبتكر علماء النفس أساليب خاصة للملاحظة لايكونون فيها الأشخاص الذين يوضعون تحت الملاحظة مدركين لوجود الملاحظ ، وقد استخدمت هذه الأساليب بكثرة وبنجاح فى ملاحظة سلوك الأطفال .
- ويجب أن يقوم الملاحظ بعدد كاف من الملاحظات ، وأن يقوم بتسجيل عدد المرات التى يتكرر فيها حدوث أنواع معينة من السلوك تختار لأهميتها تبعًا للأغراض التى يهتم بها الملاحظ ، حيث أن تكرار ظهور أنواع معينة فى المواقف المتشابهة ، وبذلك يمكن أن نستنتج السمات الرئيسية السائدة فى شخصية الملاحظ ، وللملاحظة أنواع مختلفة منها :

الملاحظة المباشرة : حيث يكون الملاحظ وجها لوجه أمام العميل فى الموقف ذاته .

الملاحظة غير المباشرة : مثل التى تحدث دون اتصال مباشر بين الملاحظ والعميل ودون أن يدرك العميل أنه موضع الملاحظة . ويتم ذلك من خلال غرفة معدة لذلك ملحق بها شاشة أوحادية البعد One way Screen يلاحظ من خلالها الملاحظ دون أن يدرى العميل .

الملاحظة الدورية : وهذه تتم فى فترات زمنية محددة وتسجل حسب تسلسلها الزمنى كل صباح أو كل أسبوع أو كل شهر .. إلخ

الملاحظة المقيدة : وتكون مقيدة بمجال أو موقف معين ومقيدة ببنود معينة مثل ملاحظة الأطفال فى مواقف الاحباط ، أو اللعب أو أثناء التفاعل مع الكبار [٨] .

أهمية الملاحظة فى عملية إرشاد الصغار :

- وتعتبر الملاحظة من أفضل وسائل ومصادر جمع المعلومات للمرشد النفسى الذى يتعامل مع الأطفال سواء أكان موقف إرشاد فردى أو ارشاد جماعى - خاصة أن الأطفال يقاومون الرد على الأسئلة لعدم إدراكهم لحقيقة اتجاهاتهم ودوافعهم .
- يسجل فى الملاحظة السلوك فى نفس الوقت الذى يتم فيه ، يقل بذلك احتمال تدخل عامل الذاكرة لدى الملاحظ .
- تستخدم الملاحظة مع تطبيق أى اختبار سيكولوجى لملاحظة ظروف الاستجابة والتعبيرات الانفعالية للعميل الطفل ، هذا فضلا على أن الملاحظة قد تكشف الكثير عن خصائص شخصية الطفل التي يحتمل أن تؤثر فى نتائج الاختبار .
- يستطيع الملاحظ التعرف على عدداً من العناصر الهامة أثناء عملية الملاحظة مثل : الكفاءة الحسية والحركية للعميل (الابصار ، السمع ، الضبط الحركى ، معدل الأداء (سريع ، بطئ ، متوسط) الوعى بالغرض من الاختبار ، الاتجاه نحو الاختبار (متوتر واثق اجتماعيا) الاهتمام والحماس فى الأداء ، التعاون أو السلبية فى أداء الاختبار ، كمية الكلام واتساقه ، القدرة على التعبير ، الانتباه ، الثقة بالنفس ، الدافع ، بذل الجهد ، المثابرة ، القدرة على الانتقال فى يسر من نشاط لآخر ، الاستجابة للتشجيع والثناء ، الاستجابة للفشل ، الخلط فى الكلام .
- ويحتمل أن تزداد دقة الملاحظة إذا كانت من نوع الملاحظة المنظمة التى يحدد فيها مقدماً نوع الموضوعات المطلوب ملاحظتها ، ومدة الملاحظة للوحدة المعينة من السلوك ، ومكان الملاحظة ونوع المصطلحات المستخدمة

فى تسجيل الملاحظات وتسلسلها وعدد المرات التى تتكرر فيها الملاحظة لنفس الموضوع بالقدر الذى يحقق أكبر درجة من الثبات [٣٦] .

- وفيما يلى نموذج لبطاقة ملاحظة لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى [*] .

وهى تتكون من ستة أقسام هما :

(أ) البيانات العامة المميزة للعميل ولأسرته .

(ب) الحالة الجسمية العامة والخاصة .

(جـ) القدرات العقلية والتحصيل المدرسى .

(د) سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى .

وهو القسم الرئيسى فى البطاقة ويعتمد على تقدير القائم بالملاحظة للعميل فى فئة من خمس فئات لتقدير كل سمة شخصية أو سلوك اجتماعى مما يلى :

١ - العناية بالمظهر الخارجى .
٢ - المبادأة .
٣ - الانفعالية (الثبات الانفعالى) .
٤ - الضبط .
٥ - المرح .
٦ - المشاركة الوجدانية الإيجابية فى حالة السرور .
٧ - المشاركة الوجدانية الإيجابية فى حالة الألم النفسى .
٨ - المشاركة الوجدانية الإيجابية فى حالات الألم الجسمانى .
٩ - الاعتماد على الغير من الناحية العاطفية .
١٠ - الاجتماع مع الآخرين .

(*) إعداد الدكتور : عطية هنا ، عماد الدين إسماعيل فى : لويس مليكه،علم النفس الاكلينيكى ، الهيئة العامة للكتاب ١٩٨٠

١١ - القدرة على تكوين علاقة بالآخرين .

١٢ - رعاية الغير .

١٣ - حب الاستطلاع .

١٤ - الميل إلى التملك .

١٥ - التركيز .

١٦ - الرغبة في المدح وحب الظهور .

١٧ - القيادة .

١٨ - السيطرة .

١٩ - الطاعة .

٢٠ - العدوان المادى .

٢١ - العدوان اللفظى .

٢٢ - الايثار .

٢٣ - المنافسة .

٢٤ - الغيرة .

٢٥ - الحماس .

٢٦ - الشجاعة .

٢٧ - المثابرة .

٢٨ - الاحساس بالنقد .

٢٩ - مستوى الطموح .

٣٠ - تقدير الذات . وينتهى هذا القسم بتلخيص لتقديرات السمات الشخصية .

(هـ) ملاحظات عامة عن الشخصية وبخاصة سلوك العميل نحو الأشخاص الآخرين وفى المواقف المختلفة .

(و) المشكلات النفسية التى لاحظها شخص موثوق به ومن ذلك التمرد ، الكذب ، النوبات الهستيرية ، العلاقات الاسرية ، وتنتهى بخلاصة عامة عن السلوك والشخصية .

دراسة الحالة Case Study

وهى الوعاء الذى ينظم ويقيم فيه المرشد كل المعلومات والنتائج التى يحصل عليها من العميل ، وتركز دراسة الحالة على العميل نفسه وهى أساسًا استطلاعيه من منتهجها وتهدف إلى التوصل إلى الفروض عن طريق الملاحظة والمقابلة والتاريخ الاجتماعى والفحوص الطبية والاختبارات النفسية . أن دراسة الحالة التى تدور أساسًا حول الإنسان فى تفرده تكون الطريقة المفضلة لدى المرشد فى مجال التوجيه والإرشاد النفسى .

- وبالرغم من أن طريقة دراسة الحالة ، تستخدم اليوم فى ميادين متعددة ومتنوعه مثل دراسة النمو في علم النفس الارتقائى ، ودراسة التغير الاجتماعى ، ودراسات الجريمة ، ودراسة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، إلا أن الاهتمام الرئيسى للمرشد النفسى ينص أساسًا على استخدام هذه الطريقة لتلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات عن العميل - وهى أكثر الوسائل شمولاً وتحليلاً .

- وعادة ما يقوم بدراسة الحالة المرشد - فى الحالات العادية - بمفرده أما فى الحالات المضطربة فقد يقوم بها أكثر من أخصائى كل من زاوية تخصصه مثل الاخصائى النفسى ، والاخصائى الاجتماعى والمعلم وغيرهم ، ويتولى المرشد عملية التنسيق لتقديم صورة مجمعه للشخصية ككل ، وبذلك تشمل دراسة مفصله للفرد فى حاضره وماضيه ، وهى بذلك تصور فعلا فردية الحالة (٨) .

- ويدعو « دولارد » إلى الأخذ بدراسة الحالة بوصفه منهجًا علميًا وذلك فى ضوء سبعة محكات هى : النظر إلى الفرد بوصفه عينه فى حضارة معينة ، فهم دوافع الشخص فى ضوء مطالب المجتمع ، تقدير الدور الهام للعائلة فى نقل هذه الحضارة . إظهار الطرق التى تتطور بها

الخصائص السيكولوجية للفرد في سلوك اجتماعي والتفاعل ما الضغوط الاجتماعية ، النظر إلى سلوك الراشد في ضوء استمرار الخبرة من الطفولة إلى الرشد ، النظر إلى الموقف الاجتماعي المباشر بوصفه عاملاً في السلوك الحاضر وتحديد أثره على وجه الخصوص ، وأخيراً إدراك تاريخ الحياة من جانب المرشد ، بوصفه تنظيماً مضاداً لسلسلة من الحقائق غير المرتبطة .

مصادر المعلومات في دراسة الحالة :

تختلف المعلومات الواردة في دراسة الحالة باختلاف مصادرها وتشمل :

(أ) الملاحظة : تتم ملاحظة العميل خلال المقابلة والفحص السيكولوجي ، وملاحظات الآخرين الذين يعرفون العميل .

(ب) البيانات الكمية والكيفية المتمثلة في نتائج الفحوص الطبية والعملية والاختبارات السيكولوجية .

(جـ) البيانات التاريخية المستمدة من السجلات والوثائق والمقابلات ، وتشمل :

- وقد نحصل على الكثير من المعلومات عن العميل من مصادر أخرى مثل : أفراد عائلته وزملائه ومعلميه وأطبائه المعالجين ومن السجلات المدرسية ومذكرات الأم عن طفلها ، وفي هذه الحالة يكون من المفيد المقارنة بين المعلومات التي نحصل عليها من مصادر مختلفة .
- وفي كل الحالات فإنه يتعين على المرشد القائم بدراسة الحالة أن يحدد ما إذا كانت المعلومات حقائق ثابتة لا يرقى إليها الشك ، أم احتمالات يرجد ما يرجحها ، أم ممكنات لا يتوفر الدليل عليها ، ولكن الصيغة الكلية للحالة لا تنفي إمكانية صحتها [٣٦] .

نموذج مقترح لدراسة الحالة(*)

نقدم فيما يلى نموذجًا لدراسة الحالة مع الأخذ فى الاعتبار أن المرشد غير ملتزم بأن يتقيد بخطة موحده لدراسة الحالات وإنما يترك له حرية الإضافة أو الحذف إلا أن هناك حدًا أدنى من المعلومات يتعين توفرها فى كل الحالات .

أولاً: البيانات العامة عن الحالة

رقم الحالة (   )   النوع (   )

الاسم : .... محل الميلاد : ....

العنوان : ...... تاريخ الميلاد : .... العمر الزمنى : ......

المدرسة : ..... السنة الدراسية : .... مدرس الفصل : ....

جهة التحويل : ....

وصف مفصل لمشكلات الحالة :

....

....

....

(أ) كما وردت على لسان الحالة . ...

(ب) كما وردت على لسان الأم . ...

(جـ) كما وردت على لسان الأب . ...

(د) كما وردت على لسان المعلمة . ...

(هـ) كما وردت فى خطاب التحويل . ...

ملاحظات أخرى : ....

(*) نموذج يناسب « دراسة الحالة » مع الأطفال المشكلين .

استعانت المؤلفة فى هذا النموذج بثلاث مصادر :

(١) مصطفى فهمى : علم النفس الاكلينيكى ، القاهرة ، مكتبة مصر ، ١٩٦٧ .

(٢) لويس مليكه : علم النفس الاكلينيكى ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٨٠ .

(٣) سهير كامل أحمد : سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، النهضة المصرية ، ١٩٩٤

ثانيا: بيانات عن الأسرة

الأب:

اسم الأب : ...... محل الميلاد : ...... تاريخ الميلاد : .....

وظيفة الأب : .... المستوى التعليمي : ....

عدد مرات الزواج : .... تاريخ الزواج : ....

عدد مرات الطلاق : .... عدد مرات الانفصال : ....

على قيد الحياة (نعم) (لا) تاريخ الوفاة ....

الأم:

اسم الأم : ...... محل الميلاد : ...... تاريخ الميلاد : .....

وظيفة الأم : .... المستوى التعليمي : ....

عدد مرات الزواج : .... تاريخ الزواج : ....

عدد مرات الطلاق : .... عدد مرات الانفصال : ....

عدد مرات الحمل : .... عدد مرات الاجهاض : ....

على قيد الحياة (نعم) (لا) تاريخ الوفاة .

زوج أم (يوجد) (لايوجد)

زوجة أب (يوجد) (لايوجد)

بيانات عن الاخوة :

الرقم	الاسم	تاريخ الميلاد	الجنس	الحالة الاجتماعية	الوفاة	ترتيب التفضيل بالنسبة للحالة
....	....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....	....

أفراد آخرون في العائلة : ....

السكن :

عدد الحجرات (   ) عدد الأشخاص (   ) مكان نوم الطفل (   )

الدخل بالتقريب :

الأمراض الوراثية فـي الأسرة : ....

المشكلات السلوكية في الأسرة : ....

العلاقـــات العائليـــة : ....

داخـــل الأســـرة : ....

خـــارج الأســـرة : ....

ثالثاً: دراسة الحالة

الطفل مرغوب فيه غير مرعوب فيه

صدفــــه . عن قصد .

الحمل طبيعــى . غير طبيعى . . . . . .

الولادة طبيعية . عسرة (استخدام الآلات)

الرضاعة طبيعية . . صناعية . . . .

الفطام

السن ( )

تنشئة الطفل :

فى العائلة مع الأقارب فى مؤسسة

فى ملجأ في بيت للحضانة فى أسرة بديلة

نمو الطفل

الجلوس ( ) الحبو ( ) الوقوف ( )

المشى ( ) التسنين ( ) الكلمات الأولى ( )

العادات الصحية

النوم (. . . . .)

الاضطرابات الحسية الحركية

الأمراض :

(نزلات معوية) (تضخم أو التهاب اللوزتين)

(التهاب الأذن) (ارتفاع درجة الحرارة) أمراض أخرى

اللغة

النطق (   )   تكوين الجمل (   )   عيوب الكلام (   )

النمو الانفعالي والاجتماعي

الاستجابات الأولى   اللعب   القلق

العدوان   المخاوف

تطور النمو في مرحلة الطفولة المبكرة (٣ - ٦)

بيئة الطفل (العائلة) (الأقارب) (الحضانة) (المنزل)

النمو الحسي الحركي

اللغة

الأنشطة

الحياة الانفعالية - القلق - العدوان - العناد - الهرب - التوتر - الاحباط

التكيف الاجتماعي وأنواع الصراع

المواقف المسببة للصدمات النفسية

....

....

....

الأمراض : ارتفاع درجة الحرارة   الأمراض المعدية

الأمراض غير المعدية

أنماط تنشئة الطفل : عدم المبالاة - اللين - الشدة - الاتزان

التذبذب - العقاب - الاثابة - القمع

ملاحظات أخرى :

بداية المرحلة الابتدائية

سن دخول المدرسة . ...

التكيف للمدرسة ومشكلاتها ... .

المدرسة السنة الدراسية التحصيل متفوق متوسط ضعيف

علاقة الطفل بالمدرسين ....

علاقة المنزل والمدرسة ....

المشكلات المدرسية ....

أنشطة أوقات الفرغ والهوايات ....

سلوك الطفل فى المدرسة ....

المشكلات التعليمية والسلوكية ....

بداية ظهورها المواقف التى تظهر فيها

نتائج [illegible] السيكولوجية :

[illegible]	الاختبار	النتائج
القدرة الحركية	....	....
اللغة	....	....
الانتباه	....	....
الذاكرة	....	....
القدرة العقلية	....	....
القدرات الخاصة	....	....
النواحى الانفعالية	....	....
مفهوم الذات	....	....
اختبارات الشخصية	....	....
التوافق النفسى	....	....

فحوص أخرى

ملاحظات عن سلوك العميل

تقويم الشخصية :

ويتم تقويم شخصية الحالة عن طريق تنسيق البيانات السابقة التى حصل عليها المرشد من الطفل بما يسمح بصورة واضحة عن الشخصية بالاستعانة بمختلف المصادر والمعلومات التى تم جمعها عن الحالة ويشمل هذا الجزء :

- تحديد المشكلة .
- الجهود التى بذلت لحلها .
- العميل (الطفل) فى الروضة - القدرات - التحصيل - النشاط - حالة الطفل .
- أثناء ممارسة الأنشطة داخل الروضة - موقف الطفل من الروضة والمعلمة والأطفال الآخرين .
- بيانات عن البيئة - الحالة المنزلية ، الوالدان - الأخوة ، التاريخ التطورى ، السلوك المميز للطفل ، البيانات الإضافية عن البيئة .
- بيانات عن النمو والتطور وتشمل الصحة والمظهر العام
  لأهم الصفات المتعلقة بكل مرحلة من مراحل النمو :
- بيانات عن ديناميات الشخصية - وتشمل الحاجات والالتزامات التوافق مع الواقع ، الانفعالات .
- تشخيص مشكلات الطفل وتقويم شخصيته .
  ويشمل بناء الشخصية ، التغيرات التى طرأت على الطفل
  تفسير مشكلات الطفل فى ضوء أسباب المشكلات .
- التنبؤ بمآل المشكلة

الترصيات   الترجيه   إعدة تكوين الشخصية   إعادة التربية

ملخص الحالة

تتبع الحالة

امضاء المرشد

مؤتمر الحالة والإعداد للبرنامج الإرشادي:

بعد أن يتم جمع المعلومات الخاصة بالعميل ، وبعد أن تتم عملية التقويم يقوم المرشد بالدعوة إلى اجتماع يحضره فريق التقويم الذى يتكون من الاخصائى النفسى ، الاخصائى الاجتماعى ، الطبيب المعالج ، المعلم (إذا كان العميل طفلا) وغيرهم ممن اشتركوا فى عملية التقويم ، كما يحضره ولى أمر (العميل) كما يدعى إلى هذا الاجتماع بعض المختصين الذين تتناسب طبيعة تخصصاتهم مع نوع المشكلة حيث يتم فى هذا الاجتماع ما يلى :

(أ) تفسير المعلومات ونتائج التقويم الخاصة بالعميل .

(ب) تحديد نوع ودرجة المشكلة .

(جـ) تحديد مدى إمكانية استفادة العميل من البرنامج الإرشادى .

(د) تحديد نوعية المختصين والخدمات اللازمة للعمل مع العميل وفق البرنامج الإرشادى الخاص به .

(هـ) تحديد الأهداف القصيرة والبعيدة المدى التى نسعى لتحقيقها مع العميل من خلال البرنامج الإرشادى .

وعند وضع الأهداف يجب مراعاة النواحى التالية :

١ - صقل قدرات العميل وتنمية إحساسه بالمسؤولية ليتمكن من تكوين اتجاهات صحيحة نحو ذاته ونحو الحياة اليومية وتغيير التكيف أو المسئولية .

٢ - تطوير ثقافتة العامة وترقيتها ليتمكن من الارتباط بنمط القيم الضرورية الدينية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية (متغير تنمية الوعى) .

٣ - أن تعطى للعميل الفرصة ليكون على علاقة وطيدة توجيهيه وإرشادية مع معلمين يعرفون جيداً (متغير المعلم الموجه أو المرشد) .

٤ - أن يحظى كل عميل بنفس الفرصة بغض النظر عن جنسه أو عقيدته أو فئته الاجتماعية (متغير المساواه وتكافؤ الفرص) .

٥ - أن يقوم للعميل التعليم الذى يتناسب مع قدراته واهتماماته وظروفه (متغير المعرفة والتعليم) .

٦ - اعطاء العميل (إذا كان طفلا) كل الفرصة للعب والترفيه وتعلم مهاراته الضرورية ومزاولة النشاطات الابتكارية (متغير اللعب أو النشاط) .

٧ - مساعدة العميل كى يصبح عضواً فى المجتمع وذلك بتنمية الاتجاهات الملائمه لديه نحو الجماعات التى يجب أن يتفاعل معها وإتاحة الفرصة له للمساهمة فى الحياة بإيجابية (متغير العضوية أو المشاركة) .

وإذا أمعنا النظر فى هذه الأهداف أو المتغيرات السبعة المتقدمة يتبين أن كفاءة عملية الإرشاد تتوقف على مدى استيعاب العميل من جميع النواحى الجسمانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية وبديهى أن تتحقق هذه الأهداف إنما يرتبط بالضرورة بتوفر عناصر أساسية وعديدة فى مفهوم العملية الإرشادية ذلك أن العملية الإرشادية تبين كفاءتها أو جودتها على ما بين هذه العناصر من سمة أساسية هى تكامل الشخصية بنائيًا ووظيفيًا .(٥)

الاختبارات والمقاييس

عرضنا فى الجزء السابق بعض الوسائل التى يستعين بها المرشد النفسى فى عملية الإرشاد وهى الملاحظة ، والمقابلة ، ودراسة الحالة ورأينا أن المقاييس والاختبارات النفسية قاسم مشترك بين جميع وسائل جمع المعلومات السابقة ، ويزخر ميدان علم النفس بمجموعة منوعة من المقاييس والاختبارات النفسية التى تقاس بها القدرات والسمات والخصائص التى تميز كل فرد وتطبعه بطابعه الفريد والمميز .

وقبل أن نعرض للأسس التى يبنى عليها المرشد النفسى اختياره لمقياس أو اختبار فى موقف الأرشاد ، نعرض فى الفقرات التالية لأنواع الاختبارات التى يشيع استخدامها فى المواقف الإرشادية مصنفه على أساس الوظائف التى يفترض أن تقيسها هذه المقاييس والاختبارات ، وتشمل مجموعتين من الوظائف : الوظائف العقلية والخصائص الشخصية ، غير أنه يفضل استخدام مصطلح الشخصية بمعنى أوسع يشمل الفرد كله ، ويغطى كلا من الوظائف العقلية intellectual والوظائف الغير عقلية Nonintellectual ، كما أن الاتجاه الغالب اليوم ، وهو أن الأداء على كل الاختبارات يعكس بدرجات متفاوته إسقاطات الشخصية الكلية ، وفى معظم الحالات يمكن التوصل إلى فهم أعمق وأكثر شمولاً لشخصية العميل ومشكلاته عن طريق استخدام النوعين من الاختبارات .

اختبارات الوظائف العقلية :

ومنها الذكاء والاستعدادات الخاصة والذاكرة والقدرة على التجريد ، وتشمل هذه الوظائف القدرات اللفظية والقدرات الأدائية ، وقد يعطى الاختبار نسبة ذكاء عام كما هو الحال فى مقياس ستانفورد - بينيه ، أو نسبتى ذكاء لفظى

وعملى بالإضافة إلى نسبة الذكاء العام كما هو الحال فى مقياس وكسلر بلفيو - للراشدين ، أو قد يعطى المضمون الانفعالي كما هو الحال فى متاهات بورتيوس أو رسم الرجل لجودانف ، وهناك اختبارات تصلح للتطبيق فى مرحلة سنى المهد وما قبل المدرسة (الاعمار الأولى فى ستانفورد - بينيه) أو مرحلة الطفولة ٦ - ١٢ ، (ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال) أو مرحلة المراهقة والرشد ستانفورد - بينيه - ووكسلر - بلفيو .

- والاختبار قد يكون فرديا ، أو جماعيا .
- أو قد يغطى عدد كبير من الوظائف العقلية أو يقتصر على وظيفة تخصصيه .
- وقد يكون الاختبار مادته ملاحظة علامات النمو العقلى والحركى أو الاجتماعى (قوائم جيزل) ، أو سؤال الآخرين عما يفعله المفحوص أو لايفعله (مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى) .
- وقد تتفاوت درجة إعتماد الاختبار على سرعة الأداء فيسمى اختبار سرعة أو اختبار قوة .

ومن المفيد التمييز بين اختبارات الاستعدادات واختبارات التحصيل أو الانجاز التى تهدف إلى تقدير ما حصله الفرد من منهج دراسى أو برنامج تدريبى .

اختبارات الشخصية :

وهى تشمل عددًا متنوعًا من الاختبارات لقياس خصائص الشخصية . وأكثر هذه الاختبارات شيوعًا اختبارات التوافق الانفعالى ثم اختبارات السمات الاجتماعية مثل : السيطرة - الخضوع ، الانبساط - الانطواء ، والاكتفاء الذاتى ، والذكاء الاجتماعى ، واختبارات السمات الخلقية ، وكذلك اختبارات

الواقعية ، واختبارات الميول أو الاهتمامات ، واختبارات الاتجاهات ، واختبارات القيم وقد تكون هذه الاختبارات من نوع الاستبيانات أو اختبارات التقرير الذاتي التي تستخدم الورقة والقلم ومن أمثلتها (إختبار الشخصية المتعدد الاوجه) . أو قد تكون اختبارات إسقاطية تكون المنبهات فيها أقل تحديداً في بنيانها ، كما تكون أهدافها غير واضحة للمفحوص ، فيصعب عليه تزييف استجاباته لها ، ومن أمثلتها (اختبارات التداعي الحر ، وتكميل الجمل ، واختبارات الرسم الاسقاطي ، واللعب ، واختبار بقع الحبر (رورشاك) واختبار تفهم الموضوع (التات)[46]

شروط الاختبارات والمقاييس الجيدة :

الثبات : Reliability

ويقصد به ثبات نتائج الاختبار أو المقياس إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي نفس الظروف .

كيفية تعيين الثبات :

(أ) **ثبات إعادة الاختبار** : أي مقدار ثبات الدرجة على الاختبار إذا اعيد تطبيقه على نفس الأشخاص وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات في التطبيق الأول والتطبيق الثاني .

(ب) **ثبات الصور المتكافئة** : وذلك بإعداد صورتين متكافئتين لنفس الاختبار وحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على الصورتين

(جـ) **ثبات نصفي الاختبار** : وذلك بتقسيم الاختبار إلى صورتين متماثلتين صورة تمثل الوحدات الفردية وأخرى تمثل الوحدات الزوجية للاختبار .

لتكون كل منهما صورة تضم نصف الاختبار وبحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على الصورتين بإعتبارهما متكافئتين .

٢ - الصدق Validity

أى قيــاس الاختبار لما وضـــع أصلا لقياسه ، ويمكن تعيين الـصدق عن طرق :

(أ) **الصدق التجريبي** : ويتم مـن خلال حساب معامل الارتبـاط بين درجات مجموعة من الأفراد على الاختبار ودرجـاتهم على اختبار معروف ثبت صدقه وصلاحيته ويعتبر بمثابة ميزان معيارى .

(ب) **الصدق التنبؤى** : أى قياس درجة فعـالية الاختبار فى التـنبؤ عن سلوك معـين فى المستقبل ، فتـدرس العلاقة بين درجات الاختـبار وأداء سلوك المفحوصين علـى مقياس مباشر نحصل عـليه بعد تطبيق الاختبار بفترة ويسمى « المحك » .

(جـ) **صدق المحتوى أو المضمون** : ويقدر عـن طريق فحص نـظامى لمضمون الاختبـار وذلك لتحديد درجة تغطيـته لعينة ممثله من الـسلوك المطلوب قياسه .

٣ - الموضوعية :

أى أن يكون هنـاك معنى وتفسير مـوحد لوحدات الاختبار وأسئـلته يؤدى إلى فهـم المقصود منهـا . ويمكن التأكـد من ذلك عن طريق دراسـة الوحدات عندما يجرى الاختبـار تجريبيًا للاستطلاع . كذلك تتضمن المـوضوعية التخلص إلى حد ممكن مـن الذاتية والتحيز الشـخصى والاختلاف فى التصحيح وتقدير الدرجات وتفسير النتائج .

٤ - القدرة على التمييز :

بمعنى أن يكون الاختبار أو المقياس قادراً على إظهار الفروق الفردية بين الأفراد ، ويتطلب ذلك تنوع الأسئلة والوحدات بين السهولة والصعوبة وتدرجها بحيث يظهر الذين يكونون أعلى أو أقل من العاديين (٨)

إجراءات الاختبارات والمقاييس في عمليتي التوجيه والإرشاد النفسي :

١ - اختيار الاختبار المناسب :

تتوفر للمرشد مجموعة من الاختبارات والمقاييس عليه أن يختار من بينها ما يتناسب مع الموقف ، وعليه أن يلتزم في ذلك بعدد من المعايير الأساسية التي تساعده في تحقيق الهدف .

- منها أن يتناسب الاختبار مع الأسئلة التي يوجهها مصدر إحالة العميل .
- أن يتناسب الاختبار مع عمر العميل وجنسه - وثقافته ودرجة تعليمه ومستواه الاجتماعي وحالته النفسية ، وصحته الجسمية وقدراته العقلية ... الخ .

٢ - التدريب على استخدام الاختبار :

يجب على المرشد ألا يستخدم اختباراً أو مقياساً لم يدرب عليه التدريب الكافي في التطبيق وإلقاء التعليمات والتصحيح وتحليل النتائج وتقديم التفسير الملائم .

٣ - استثارة الدافع للاستجابة لدى العميل :

وذلك بتهيئة الظروف المناسبة لإجراء الاختبار وذلك باختيار المكان المناسب لتطبيق الاختبار على أن يكون هذا المكان بعيد عن الضوضاء حتى لا يشتت انتباه العميل ، وبه مقاعد مريحة وحسن الاضاءة والتهوية ، ثم إشاعة مناخ

نفسى مناسب . وفى حالة التطبيق مع الأطفال يجب توفير جلسة مريحة خالية من التقييد لحركة الطفل مع استخدام منضدة وكراسى منخفضة تناسب عمر الطفل والعميل) ، كما على المرشد أن يشعر العميل بالاطمئنان وأن تكون الجلسة منفردة خالية من الأشخاص الآخرين ، ولكن إذا تطلب الأمر - فى حالة الأطفال الصغار - حضور الأم نتيجة لشعور الطفل بالغربة والخجل مع المرشد - فيمكن أن تصاحب الأم الطفل فى أول الجلسة ثم تنسحب إذا تيسر ذلك .

ومن المهم اختيار أنسب الأوقات بالنسبة للعميل لبدء جلسة التطبيق - ومدتها - ونهايتها .

٤ - ترتيب مواد الاختبار أو المقياس

يفضل الابتداء بالمفردات التى يزداد احتمال نجاح العميل فى أدائها حتى يكسب الثقة فى نفسه ، كما يجب أن يقدم المرشد الأسئلة المحايدة قبل أن يبدأ فى توجيه الأسئلة ذات الطابع الشخصى .

وعلى الرغم من أنه من الضرورى ترتيب مفردات الاختبار وفقًا للتعليمات الواردة بالاختبار ، والالتزام بحرفيتها حتى يتيسر المقارنة بين نتائج تطبيق الاختبار على العميل فى ضوء معايير الاختبار التى بنيت على أساس تطبيقه على عينة التقنين فى مثل هذه الظروف المحددة فى تعليمات الاختبار ، إلا أنه فى بعض الحالات يتطلب الأمر مرونة من جانب المرشد حتى يحقق الهدف المنشود .

٥ - تفسير النتائج :

بعد تصحيح الاختبارات والمقاييس وتقرير نتائجها لابد من تحليل هذه النتائج ، ويجب أن يكون المرشد موضوعيًا وعمليًا فى تفسيره للنتائج ومتحررًا

من أى تعصب لنظرية معينة قد لاتنطبق على حالة العميل موضوع الدراسة . ويجب أن يكون تفسير النتائج فى شكل كلى على ضوء المعلومات التى جمعها بالوسائل الأخرى ، وصولاً لديناميكية الشخصية ، والتنبؤ الشمولى عن السلوك العملى ، واختيار المنهج الإرشادى المناسب وهو غاية الإرشاد النفسى .

ويتوقف الكثير فى مجال الإرشاد النفسى على الحس الارشادى وهو يتوقف بدوره على مدى خبرة المرشد ، ومدى التفاعل الارشادى بينه وبين العميل فى موقف الاختبار وعلى أحكام تدريب المرشد .

٦- التشخيص الدينامى :

يمكن النظر إلى التشخيص بوصفه عملية من مرحلتين : الأولى هى الوصف المبنى على كل البيانات التى جمعت عن العميل ، والثانية هى تفسير هذه النتائج بصورة تكشف عن نمط أو نسق له دلالة .

- ويتعين على المرشد النفسى أن يسأل نفسه « كيف نشأ العميل بالصورة التى نشأ عليها وهو فى محاولته الإجابة على هذا السؤال ، قد يدرس الكثير من جوانب ديناميكية شخصية العميل مثل القدرات ، وأنواع الصراع ، ويستعين فى ذلك بمختلف الطرق والأدوات مثل المقابلات والاختبارات وتاريخ الحالة والتقارير الاجتماعية .

هذا وقدرات العميل عامل هام فى توافقه ، فقد يلجأ الطفل الذى لاتسعفه قدراته على النجاح فى الدراسة ، إلى التعويض عن طريق العدوان ، وقد تتطلب البيئة المنزلية منه أكثر مما تسمح به قدراته .

- وفى التحليل الدينامى لشخصية العميل ، تحتل الدوافع وأنواع الصراع مركز الاهتمام ، ولايكفى الكشف عن مواطن وأنواع الصراع لفهم المشكلة بل يتعين الكشف عن الميكانيزمات التى يلجأ إليها العميل للتخفيف

من حدة الصراع ، أن الإجابات عن مثل هذه الأسئلة وغيرها تقدم للمرشد النفسى فهم لديناميكية الشخصية ومعرفة بأسباب المشكلة [٣٦] .

وفيما يلى عرض لبعض الاختبارات والمقاييس :

سوف نعرض فى هذا الجزء لعينة من الاختبارات والمقاييس وسوف نركز على تلك التى تصلح لاستخدامها فى عملية توجيه وإرشاد الأطفال .

أولاً: اختبارات ومقاييس الذكاء:

(١) اختبار ستانفورد بينيه للذكاء:

يعد مقياس ستانفورد بينيه أداة رئيسية عالمية ورائدة من أدوات العمل الإرشادى وهو من أكثر الاختبارات انتشاراً وأوسعها استخداماً ، أعد هذا المقياس بينيه وسيمون فى فرنسا ثم راجعه ترمان وتلامذته فى جامعة ستانفورد بكالفورنيا ، وفى مصر قام الأستاذ إسماعيل القبانى بنقل المقياس إلى العربية مع إدخال التعديلات الضرورية عليه لجعله ملائماً للبيئة المصرية ، ثم قام الدكتوران محمد عبد السلام ولويس كامل مليكه بإعادة تقنين الاختبار مع مراعاة أن تكون مواد المقياس من ألفاظ ومعان وصور وأدوات وثيقة الصلة بالبيئة العربية ، فلا تبدو غريبة عن المألوف لدينا ، مع الحرص فى الوقت نفسه أن تكون هذه المواد متكافئة قدر الإمكان مع مواد المقياس الأمريكى ، من حيث النوع ومستوى الصعوبة ، وذلك حتى يتيسر القيام بدراسات مقارنة .

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ١٢٩ اختباراً ، ويتكون بعض هذه الاختبارات من عدد من الفقرات ، وتتوزع الاختبارات على عشرين مستوى من مستويات السن ، ويقدر كل مستوى تحت سن ٥ سنوات بستة شهور ، ويقدر كل مستوى من ٥ إلى ١٤ سنة بعام واحد ، بينما توجد أربعة مستويات للراشد فوق سن ١٤ ،

وهى الراشد المتوسط ، الراشد المتفوق I ، والراشد المتفوق II ، والراشد المتفوق III . ويشتمل كل مستوى على ستة اختبارات فيما عدا الراشد المتوسط الذى يشتمل على ثمانية اختبارات ، كما أنه يوجد اختبار احتياطى لكل من المستويات العمرية السبعة الصغرى ، وتتعدد وتتنوع مواد هذه الاختبارات بصورة يصعب معها تصنيفها إلا أن تصنيف « بورتيوس » لهذه المواد يعتبر أكثر فائدة ، وهو يشتمل على الفئات التالية :

١ - الذاكرة مثل إعادة الأرقام والجمل ، وتسمية الأشياء من الذاكرة ، وفقرات من قصة أو خبر أو صور أو رسوم .

٢ - التحصيل المدرسى فى الحساب والقراءة .

٣ - القدرة اللفظية وتشمل المفردات والفهم اللفظى والتعبير اللفظى والسجع والاستدلال اللفظى ، والتضييق اللفظى وتداعى الكلمات .

٤ - المعلومات العامة وفهم المواقف العملية وتشمل هذه الفئة : المتشابهات وتفسير الصور والسخافات المصورة والمقارنات الجمالية .

٥ - الحكم العملى والقدرات وهى اختبارات للمهارات الأدائية مثل اختبارات الرسم ولوحات الأشكال والبراعة .

ويغلب على الاختبارات الخاصة بالأعمار الصغرى - الطابع غير اللفظى ، بينما يغلب الطابع اللفظى على الاختبارات فى الأعمار العليا .

تطبيق المقياس :

يغلب أن يقتصر أداء المفحوص على مدى عمرى محدود فى المقياس ، فيبدأ الاختبار فى مستوى يحتمل أن يجتازه المفحوص بشىء من الجهد ، ويؤخذ فى الاعتبار عند تحديد نقطة البداية عدة عوامل منها : العمر الزمنى ، والفرقة الدراسية والسلوك العام ، وفى حالة المفحوصين الذين يمكن افتراض

أنهم متوسطون فى الذكاء ، قد يكون مناسباً الابتداء بمجموعة الاختبارات فى السن التى تقل مباشرة عن العمر الزمنى للمفحوص ، فإذا فشل المفحوص فى أى اختبار من اختبارات تلك السن ، فإنه يعطى الاختبارات فى مجموعة السن التى تسبقها ، وهكذا حتى ينجح المفحوص فى الإجابة على جميع الاختبارات فى سن ما فتعتبر هذه السن العمر القاعدى للمفحوص ، ويستمر الاختبار فى الأعمار الأعلى إلى أن يصل المفحوص إلى سن يفشل فى جميع اختباراتها وعلى هذا ، فإنه يمكن القول بأن المفحوص قد أُعطى كل المقياس ولو أنه من الواقع قد أعطى فقط ذلك الجزء الذى يقع بين الحدين الأعلى والأدنى لقدرته .

ولحساب العمر العقلى ، يضاف إلى العمر القاعدى الوزن المقرر عن كل اختبار ينجح فيه المفحوص ، ثم تحسب نسبة الذكاء وهى تعادل نسبة العمر العقلى إلى العمر الزمنى

$$\frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠ = \text{نسبة الذكاء}$$.

اختبار وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة WPPSI

أعد هذا الاختبار فى سنة ١٩٦٧ ، فى الولايات المتحدة الأمريكية ، ويصلح هذا الاختبار للمراحل العمرية من ٤ - ٦,٥ ، ويتضمن ١٠ اختبارات فرعية ثمانية منها عبارة عن صور أكثر سهولة من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال (WISC) حذف من البطارية ثلاث اختبارات فرعية نتيجة لعدم إمكان تطبيقها فى هذه المراحل العمرية واستبدلت بها اختبارات جديدة هى :

١ - اختبار الجمل : واستبدل بدلا من اختبار (مدى الأرقام) بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، واختبار الجمل أعد لقياس الذاكرة لدى الطفل فيطلب فيه من الطفل أن يعيد جملاً تقدم له سوياً بمجرد انتهاء الفاحص من كل جملة ، ويستخدم هذا الاختبار كبديل لأى من الاختبارات اللفظية .

١ - حذفت اختبارات « ترتيب الصور وتجميع الأشياء » ووضع بدلاً منها :

(أ) اختبار « بيت الحيوانات Animal House » وهو عبارة عن لوحة بأعلاها صف من الصور لبعض الحيوانات مثل (كلب وقط وفرخ وسمكة) ، وتحت كل صورة من هذه الصور أصبع خشبي ذو لون معين يمثل بيت هذا الحيوان ، وهذه المجموعة بمثابة مفتاح الاستجابة ، ويطلب من الطفل أن يضع الأصابع الخاصة ببيت حيوانات اللوحة في الثقب أسفل كل صورة طبقًا للموضح في المفتاح وتحسب الاجابة بزمنها وعدد البنود المتروكة بدون إجابة .

(ب) اختبار التصميم الهندسي ويطلب فيه من الطفل أن ينقل من نموذج ١٠ أشكال هندسية بقلم ملون .

ويطبق الاختبار بنفس الأسلوب التبادلي في وكسلر المعدل لذكاء الأطفال (WISC - R) اختبا أدائي ثم لفظي ثم أدائي وهكذا . . .

هذا وقد جاء عينة تقنين الاختبار من عينة بلغ عدد أفرادها ١٢٠٠ طفل ، بواقع ٢٠٠ طفل (١٠٠ ذكور ، ١٠٠ أناث) من كل نصف سنة بين عمر ٤ سنوات ، ٦,٥ سنة ، وقد وضعت في الاعتبار عند سحب العينة خصائص التوزيع الجغرافي والمهني والريف والحضر .[٢٤]

الاختبارات والمقاييس العملية للذكاء :

اختبار الازاحة (اليكسندر)

ويناسب الأطفال من عمر ٣ - ١٧ سنة .

ويعد هذا الاختبار من الاختبارات الشائعة لقياس الذكاء لدى الأطفال بشكل أدائي وذلك لقدرته على قياس الذكاء عند عديد من الفئات .

ويتكون الاختبار من التالى :

١ - أربع إطارات خشبية ذوات مقاسات مختلفة وألوان مختلفة . واحدة مربعة وثلاثة مستطيلات ، وقد أحيطت كل منها بحوافز مرتفعة قليلاً حافتين منها بلون الخشب والحافتين الاخرتين (المتقابلتين) أحداهما باللون الأحمر والأخرى المقابلة باللون الأزرق .

٢ - ثلاث عشر قطعة من الخشب مطابقة فى المساحة للسطح المرسومة فى البطاقات ، منها قطعة مربعة كبيرة حمراء وأخرى مستطيلة باللون الأحمر ، ثم ست قطع مربعة صغيرة زرقاء وقطعتان صغيرتان باللون الأحمر .

٣ - عشر بطاقات مرسومة على كل منها أشكال هندسية من المربعات والمستطيلات الملونة باللونين الأحمر والجانب المقابل باللون الأزرق مع ملاحظة أن المربعات والمستطيلات الزرقاء تجاور الجانب الأزرق كإشارة إلى ما يجب أن يكون عليه الوضع النهائى لقطع الاختبار بعد إنهاء المحاولة ، بينما يعد الفاحص القطع داخل الإطار بحيث تكون القطع الزرقاء مجاورة لحافة الحمراء والعكس بالعكس يطلب من المفحوص تحريك القطع داخل الإطار حتى تصبح القطع الحمراء مجاورة للحافة الحمراء ، والقطع الزرقاء مجاورة للحافة الزرقاء .

٤ - ساعة توقيت (كرونوميتر) لحساب الزمن .

الطريقة :

تمثل البطاقات المرسومة عشر اختبارات متدرجة الصعوبة ويمثل الرسم الذى على كل بطاقة الوضع الذى يجب أن ينتهى إليه ترتيب قطع الخشب الملون داخل الاطار بحيث تكون القطع الزرقاء ملاصقة للجانب الأزرق والقطع الحمراء ملاصقة للجانب الأحمر .

وعند بدء الاختبار ترتب القطع في الاطار في وضع يعكس فيها وضعها بحيث تكون القطع الحمراء ملاصقة للجانب الأحمر ويستثنى من ذلك حالة واحدة هي البطاقة (٣) إذ توضع القطع كما كانت في الاختبار الثاني وبطاقة رقم (٢) مع وضع مربعًا أزرق بين المربعين الأحمرين ويترك المربعات الأزرقان الباقيان عند الحافة الحمراء .

التجربة

الإجراءات:

توضع البطاقة رقم (١) أمام المفحوص كذلك تقدم الإطار رقم (١) بالطريقة المبينة سابقا والغرض من هذا هو التمرين على طريقة إجراء الاختبار والتأكد من أن المفحوص قد فهم كل ما هو مطلوب إذ يبين له الفاحص كيف يحرك القطع بإزاحتها داخل الإطار دون رفع القطع من أماكنها ويبين الفاحص للمفحوص أن المربع الأحمر في البطاقة الموجودة عند الطرف الأحمر ، وأن المربعات الزرقاء ملاصقة للجانب الأزرق ، ثم يطلب منه البدء في الاختبار بإلقاء التعليمات الآتية : ابتدى باسرع ما يمكنك حرك القطع لغاية ما تبقى زى ماهية موجودة في الصورة دى تمام .

ويسجل الزمن المستغرق في كل محاولة ، والزمن المسموح به هو دقيقتان لكل من البطاقتين ٢ ، ٣ ثم ثلاث دقائق من البطاقة الرابعة إلى البطاقة الثامنة ثم أربع دقائق للبطاقة التاسعة ثم ٥ دقائق للبطاقة العاشرة ، أما البطاقة رقم (١) فهي تجربة لاتدخل حساب الدرجات الكلية للاختبار .

وإذا لم يتمه المفحوص من حل المحاولة الأولى (التجربة) يبين الفاحص له الطريقة مرة ثانية وثالثة إلى أن يفهم المطلوب ثم ينقل إلى الاختبار (البطاقة الثانية وما بعدها إلى العاشرة) وفي كل مرة يضع الفاحص البطاقة والإطار

المناسب لها معا للتطبيق وفيه القطع اللازمة بترتيبها المعكوس ، وعلى المفحوص أن يعيدها إلى الترتيب الصحيح ، دون رفعها من أماكنها (افحص طريقة الازاحة) وفى كل محاولة يقول الفاحص للمفحوص حرك دى لغاية ما تبقى زى ما هى فى الصورة (البطاقة) .

سجل الزمن بالثوانى وإذا لم يته المفحوص من كل المحاولات فى الزمن المحدد له كما هو مبين طبقا لورقة وسجل النتيجة ثم وضح له طريقة الحل .

إذا فشل فى بطاقتين أوقف الاختبار ويعتبر المفحوص فاشلا فى أداء الاختبارات المتالية مع اعطاء الدرجات التى تمنح فى بطاقاتها .

سجل الزمن بدقة وإذا لم يتمه المفحوص من كل المحاولات فى الزمن المحدد له سجل النتيجة ثم وضح له طريق الحل .

وإذا فشل المفحوص فى بطاقتين متاليتين أوقف إجراء الاختبار ويعتبر المفحوص فاشلا فى أداء الاختبارات المتالية مع اعطائه الدرجات التى يستحقها فى المحاولات السابقة .

جدول الاختبارات

المحاولة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
الزمن المستغرق									
تقدير الدرجات									

مجموع الدرجات = درجة

الاختبارات الجماعية :

تصمم الاختبارات الجماعية لتغطي مدى عمرى محدود يتراوح بين ثلاث أو أربع سنوات دراسية ، وتتطلب من الأطفال أن يضعوا مجرد علامة على البند أو الصورة المعينة الدالة على إجابتهم فى كتيب الاختبار نفسه ، أما بالنسبة للأعمار الأكبر فتخصص صحيفة إجابة مستقلة .

وتستخدم الاختبارات الجماعية على امتداد مراحل عمرية محدودة ، ويوفر أغلبها أكثر من صورة للاختبار ، تغطى الصورة الواحدة مرحلة عمرية لاتتجاوز أربعة أعوام ، ولأن اختبارات القدرة العقلية العامة ذات جاذبية خاصة للاستخدام مع تلاميذ المدارس أصبحت المرحلة التى تقيسها تحدد بتعبيرات السنوات الدراسية لا السنوات العمرية ، كأن يقال اختبارات مرحلة السنة الاولى والثانية الابتدائية ، أى التى تغطى المرحلة العمرية ٦ ، ٧ أو مرحلة الحضانة التى تقيس قدرات الأطفال بين الرابعة والخامسة من العمر وهكذا.[٢٤]

ويعد اختبار بنتنر - كاننجهام Pintner - Cunningham من الاختبارات المبكرة فى هذا المجال والتى صممت لاختبار ذكاء الأطفال فى المرحلة الابتدائية ، ولاتخرج أغلب الاختبارات التالية فى مضمونها عن مضمون هذا الاختبار ، وللاختبار صورتان احداهما لفظية تغطى أربع مراحل عمرية منفصلة : مرحلة الحضانة حتى السنة الثانية الابتدائية ، والمرحلة الابتدائية من منتصف السنة الثانية حتى منتصف السنة الرابعة ، ومرحلة متوسطة من منتصف السنة الرابعة حتى الثالثة الاعدادية تقريبًا ثم مستوى متقدم بعد الثالثة الاعدادية .

وثبات الاختبار مقبول ، كما تتوفر دلائل على صدقه ، ويعرض دليل الاختبار للارتباطات بين الدرجات وبين الأداء على بعض المقاييس التحصيلية المقننة والدرجات المدرسية والمستوى الدراسى للطلاب وغير ذلك من

الاختبارات المستقلة ، ويوفر دليل الاختبار خمسة أساليب مختلفة لتفسير الدرجة على الاختبار ، كما أن كل اختبار من الاختبارات الفرعية للمقياس محدد الوقت وإن كان تطبيق الاختبار يتطلب قدراً من مهارة الباحث .

أما الصورة غير اللفظية من الاختبار فلا تتطلب القدرة على القراءة أو استخدام اللغة وتغطى هذه الصورة المرحلة الدراسية من السنة الرابعة الابتدائية حتى الثالثة الاعدادية ، ويتكون الاختبار من سبعة اختبارات فرعية كالآتى :

١ - **الملاحظة** : ويطلب فيه من الطفل أن يلاحظ ويحدد بعض الأشياء المألوفة فى بيئته العادية والتى توجد فى فئات من الأشياء مثال ذلك الحيوانات التى تطير . . . إلخ .

٢ - **إدراك الفروق الجمالية** : ويقدم هذا الاختبار مجموعات من ثلاث صور لشىء واحد ويطلب من الطفل أن يحدد أى الصور الثلاث أكثر جمالا وغالبا ما تكون بعض هذه الصور فى شكل خطوط أو كاريكاتير .

٣ - **تحديد أشياء مترابطة** : ويقدم فى هذا الاختبار مجموعة من الصور بينها شيئان مترابطان ويطب من المفحوص أن يحدد هذين الشيئين ، مثل نجم وهلال ومفتاح وقفل .

٤ - **التمييز بين الأحجام** : والمطلوب فى هذا الاختبار مطابقة أطوال أو أحجام معينة بنموذج ، لتحديد الطول أو الحجم المناسب لهذا النموذج من ذلك ما يتضمنه الاختبار من صورة لفتاة وبعض قطع الملابس ذات المقاسات المختلفة ومطلوب تحديد المقاس المناسب لهذه الفتاة من الملابس .

٥ - **إدراك الأجزاء المكونه لشىء ما** : ويتضمن هذا الاختبار تحليل سلسلة من الصور متزايدة الصعوبة تقدم فى شكل منبه عبارة عن صورة مستقلة إلى جوارها عدد من الأجزاء التى تتكون منها ، والمطلوب وضع علامة على الأجزاء التى تكمل أو تكون هذه الصورة

٦ - **تكميل الصور** ويطلب فيه ملاحظة الأجزاء الناقصة في كل صورة من سلسلة من الصور ووضع علامة على الجزء المكمل والذى يقدم بين عدد من الأجزاء الأخرى .

٧ - **نقل تصميمات** : والمطلوب فيه استخدام مربع من النقط لعمل شكل

ويتراوح ثبات الاختبار بين ٨٣, ، ٩٤, وهو اختبار جيد للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى القراءة أو السمع ، وهو أفضل وأكثر فائدة فى المراحل المتوسطة عمريا أى السادسة الابتدائية والأولى الاعدادية . وارتباط الاختبار مرتفع باختبار ستانفورد - بينيه وببعض الاختبارات التحصيلية ، كما حسبت عليه نسبة التزايد فى الدرجة المقترنة بالتزايد فى العمر . وظهرت عليه الفروق واضحة ودالة عند المقارنة بين جماعات الأطفال الأسوياء فى مقابل جماعات أخرى محدودة الأداء مثل المتخلفين عقليا . يضاف إلى كل ذلك التوزيع المنتظم للدرجات على امتداد المنحنى الاعتدالى للعينات الكبيرة والارتباطات بين المقاييس الفرعية وبينها وبين الدرجة الكلية وجميعها دلائل صدق مقبولة[٢١] .

اختبار شيكاغو غير اللفظى : يعد هذا الاختبار من الاختبارات المبكرة والمشهورة فى المجال ويستخدم للأطفال من سن ٦ سنوات وحتى مستوى الرشد ، وهو أفضل بالنسبة لأطفال المرحلة العمرية المبكرة ، ورغم أن أغلب بنوده مألوفة وليست جديدة تماما ، إلا أن وجودها فى اختبار لهذه المرحلة العمرية المبكرة هو الجديد . ويتضمن الاختبار عشرة مقاييس فرعية كالآتى :

١ - **رموز الأرقام** : وهو صورة معتادة لاختبارات رموز الأرقام المستخدمة لقياس الذكاء ويتكون من سلاسل من الرموز يطلب من المفحوص ترديدها بعد أن ينتهى الباحث من إلقائها بإيقاع زمنى مقنن بين كل رقم وآخر

٢ - إدراك التشابه والاختلاف في الأشياء : ويطلب فيه من المفحوص أن يلاحظ مجموعة الأشكال المقدمة ثم يقوم بوضع علامة على الشكل أو الشيء الذي يختلف عن بقية الأشياء الأخرى في المجموعة .

٣ - الادراك البصري للبعد الثالث : وهو اختبار لقياس القدرة على إدراك الأشكال ثلاثية الأبعاد ومن أمثلة بنوده أن يطلب من المفحوص عدد المكعبات التي يتكون منها شكل هرمي .

٤ - التصميمات الهندسية الورقية : ويطلب فيه من المفحوص وضع علامة على الأجزاء المقدمة بين مجموعة كبيرة من الأشكال الهندسية والتي تستخدم في تصميم شكل هندسي كامل مقدم في البند .

٥ - الإدراك البصري للتفاصيل : ويقدم فيه عدد من التصميمات الهندسية ذات التفاصيل المختلفة ويتعين على المفحوص أن يطابق بين بعض هذه الأشكال والمنبه المقدم .

٦ - ترتيب الصور : وتقدم فيه عدة صور غير مرتبة ومتجاورة ويطلب من المفحوص ترقيم هذه الصور بالترتيب المناسب لتوضيح كيفية تجاورها لتكون شكلا كاملا .

٧ - التتالي المنطقي : ويشبه الاختبار السابق فيما عدا أن الترتيب هنا يهدف إلى تمثيل تتابع لسلسلة من الأحداث المفترض تتاليها منطقيا .

٨ - السخافات : وتقدم في هذا الاختبار مجموعة من الصور بها بعض الإضافات أو الأجزاء الناقصة ويطلب من المفحوص التعرف عليها .

٩ - المطابقة بين الصور : ويقدم فيه جزء من صورة معينة بين عدد من الأجزاء المتشابهة ، ويطلب من المفحوص تحديد الجزء المكمل من بينها لشكل كامل مقدم في البند

١ - رموز الأرقام : وهو اختبار مشابه للاختبار الأول وإن كان أكثر صعوبة .

ويصلح الاختبار بصفة خاصة للأطفال الذين يعانون من عدم القدرة على الكلام واستخدام اللغة أو صعوبات القراءة [٢٤] .

ويتراوح ثبات الاختبار فى عدد من الدراسات بين ٠٫٨٠ ، ٠٫٩٠ وفى دراسة على ٩٩ طفلا متخلفين عقليا كان متوسط نسبة ذكائهم ٦١ بانحراف معيارى ١٢ ، بينما كان متوسط نفس العينة على ستانفورد بينيه ٦٢ بانحراف معيارى ٦ ، ويصل متوسط الفرق المطلق (سواء أكان موجبا أو سالبا) للأفراد على الاختبارين إلى ٩ نقط ، ولم تحسب دلالة هذا الفرق احصائيا ، يلاحظ أنه رغم التشابه فى المتوسطات على الاختبارين ، إلا أن اختلاف الانحراف المعيارى يشير إلى أن هناك قدراً من الاختلال فى توزيع الدرجات بينهما ، وقد يرجع ذلك إلى مضمون الاختبارين وعدم تماثلهما ، ولاينظر إلى اختبار شيكاغو غير اللفظى - بصفة عامة - باعتباره بديلا لستانفورد - بينيه بل باعتباره مكملا له حيث يلقى الضوء على جوانب الذكاء غير اللفظى وهى الجوانب التى لاتمثل بصورة جيدة فى هذا الاختبار الأخير[٢٤] .

اختبار لورج ثورنددايك للذكاء : ويعد من الاختبارات الجيدة فى المجال من حيث توفيره لصورتين إحداهما لفظية والأخرى غير لفظية بالإضافة إلى تغطيته لمرحلة عمرية واسعة تبدأ من مرحلة الحضانة المبكرة من سن ٣ سنوات وحتى سن ١٣ سنة . وتتضمن الصورة غير اللفظية ثلاثة اختبارات هى التعرف : ويطلب فيه من المفحوص الإشارة إلى صور معينة يسميها الفاحص لفظيا واختبار التصنيف الذى تقدم فيه فئات من الأشياء والحيوانات والأشخاص ويتعين على المفحوص استبعاد أفراد هذه الفئات غير المنطبق عليهم أساس التصنيف والذين لايدخلون فى الفئة ، واختبار الأشياء المترابطة ويطلب فيه من

المفحوص أن يضع علامة على شيئين مقدمين بين خمسة أشياء فى صف واحد بينهما علاقة معينة كأن يكونا آلات موسيقية مثلا [٢٤] .

وتتضمن الصورة اللفظية خمسة اختبارات لتكميل الجمل ، والتصنيف اللفظى والمفردات ويطلق على الاختبار الخاص بالمرحلة الابتدائية اسم « اختبار القدرات المعرفية » ويتضمن أربعة اختبارات فقط هى المفردات ، وتصنيف الصرر ومفاهيم العلاقات والمفاهيم الكمية .

وجميع اختبارات بطارية ثورندايك موقوتة ، إلا أن زمن الاختبار محدد بشكل يسمح لكل المفحوصين بمحاولة جميع البنود بحيث يكون الفشل فى الإجابة راجعا للصعوبة لا لعدم حصول المفحوص على وقت كاف وقد اختبرت هذه النقطة من خلال المقارنة بين أداء مجموعة من الأطفال خلال الوقت المحدد للاختبار وأدائهم عندما منحوا وقتا إضافيا .

وللاختبار فى صورتيه اللفظية وغير اللفظية معايير ونسب ذكاء انحرافية تحددت من خلال عينة تقنين أمريكية واسعة . كما يوفر دليل الاختبار رتبا مئينية لكل مستوى دراسى على حدة .

ومعاملات ثبات الاختبار بطريقة الصور المتكافئة مرتفعة وتتراوح بين ٨٥, ، ٩٤, للاختبار اللفظى وبين ٨١, ، ٩٢, لاختبار غير اللفظى ، كما أن الارتباط بين الاختبارين اللفظى والأدائى يتراوح بين ٦٦, ، ٧٥, .

وتتوفر للاختبار محكات صدق فى عدد من الدراسات ، من ذلك ارتباط المقياس غير اللفظى باختبار المصفوفات المتدرجة لريفان Revan بمعامل قدره ٦٣, ، كما يرتبط المقياسان اللفظى وغير اللفظى كل منهما وحده بمقياس وكسلر اللفظى بمعامل يبلغ ٨, ويرتبطان أيضًا بالمقياس الأدائى لوكسلر بمعاملات تبلغ ٦, ، ٧, على الترتيب ، كما يبلغ الارتباط بين كل منهما والدرجة الكلية على وكسلر ٨,٠٠ [٢٤] .

بطارية ترستون للقدرات العقلية الأولية وتقيس البطارية فى مستوياتها المختلفة ثلاث مراحل عمرية من ٥ إلى ٧ ومن ٩ إلى ١١ ومن ١١ إلى ١٣ بالإضافة إلى مستويات خاصة بالمراحل العمرية المبكرة للحضانة ، ويقتصر كل مستوى من مستويات البطارية على ثلاث سنوات دراسية ، ويتضمن كل من المقياس الخاص بمستوى الحضانة إلى السنة الثانية واختبار السنة الثانية إلى الرابعة جزأين متماثلين فى الشكل ونوع المادة ولكنهما يختلفان فى المضمون ومستوى الصعوبة ، وهذان الاختباران هما : تعريف أشياء مألوفة ويطلب فيه من المفحوص وضع علامة على واحد من خمسة بنود طبقا لتعليمات الباحث ، كأن يطلب وضع علامة على الشىء الذى نستخدمه فى ضرب الكرة . الاختبار الثانى هو إدراك المتشابهات وفيه يطلب من المفحوص تحديد أى الرسوم من بين خمس رسومات لاتنطبق عليه القاعدة التى تربط بين بقية الأشياء[٢٤] .

وقد صممت بطارية القدرات العقلية الأولية (PMA) لقياس الاستعدادات للعمل المدرسى ويستخلص من اختباراتها درجات مستقلة تمثل خمسة عوامل أولية هى العامل اللغوى والاستدلال والقدرة العددية أو القدرة على التكميم والدرجة الكلية أو الذكاء .

وبالرغم من أن الاختبارات المختلفة فى المستويات المتتالية تحمل نفس الاسم إلا أنه يفترض أنها لاتقيس نفس الشىء نظرا لتغير طبيعة الاختبارات فى المستويات العمرية المختلفة . واختبارات البطارية قصيرة ومحددة الوقت ويظهر أثر عامل السرعة فى الأداء بشكل واضح .

وللبطارية ثبات مرتفع بصفة عامة وتتراوح معاملات ثبات الاختبارات الفرعية بين ٠,٧٠ ، ٠,٨٠ بينما يقع معامل ثبات الدرجة الكلية فى وسط الثمانينات . غير أن الارتباطات بين المقاييس الفرعية منخفضة إلى حد ما

وتتراوح بين ٫٥٠ و ٫٦٥ ويؤدى الفرق بين الدرجات إلى الشك فى إمكان الاستفادة بها .

وتتراوح معاملات الارتباط بين بعض اختبارات البطارية وبين ستانفورد بينيه بين ٫٤٢ ، ٫٧٣ وهى أقل من ذلك مع اختبار شيكاغو للقراءة[٢٤]

اختبار أوتيس – لينون Otis - Lennon للقدرة العقلية وهو من أحدث الاختبارات للمرحلة الابتدائية ، صدرت صورته الأخيرة فى سنة ١٩٦٩ ويتضمن صورتين الصورة (J) والصورة (K) فى كل مرحة من المراحل العمرية التى يغطيها والتى تمتد من الحضانة حتى الثالثة الثانوية وتوجد منه اختبارات مستقلة لكل سنة دراسية من مرحلة الحضانة حتى الصف الرابع وبحدود دقيقة تصل إلى نصف سنة ثم ثلاثة مستويات كل مستوى يغطى ثلاثة أعوام دراسية من ٤ إلى ٦ ومن ٧ إلى ٩ ، ومن ١٠ إلى ١٢ .

ووفقا لهذه الفروق الدقيقة يمكن اعتبار الاختبار ممثلا لمستويين مستقلين فى المرحلة العمرية المبكرة : المرحلة الأولى الخاصة بالحضانة والمرحلة الثانية تختص بالنصف الأول من الصف الدراسى الأول (الأولى الابتدائية) وهذان المستويان متطابقان من حيث مادة الاختبار أما الاختلاف بينهما فهو فى طريقة الإجابة المطلوب من المفحوص أن يجيب بها على بنود الاختبار ، ففى مستوى الحضانة يتعين على الطفل أن يحيط اختياره للإجابة الصحيحة من بين غيرها من البدائل بدائرة ، أما فى المستوى الأعلى فعليه أن يضع علامة فى المكان المخصص للإجابة أسفل البند ، ورغم أن هذا التعديل يساهم فى سرعة تصحيح الاختبار آليا إلا أنه من جانب آخر يراعى مستوى النضج العقلى لدى أطفال الحضانة وقدرتهم على التعامل الدقيق بالقلم .[٢٤]

وتقدم بنود الاختبار للأطفال شفويا وعليهم أن يضعوا إجابتهم فى كراسة الإجابة ذات البنود المصورة بمجرد سماع السؤال ، ومن بنود الاختبار تقدم

صورة كرة وبجوارها مستقلا كل منهما عن الآخر عدد من النقط ويسأل الطفل أن يضع علامة على عدد النقط المساوى لعدد الخطوط المقسمة لكرة ، أو يطلب منه وضع العلامة على الشكل الذى لايتفق مع بقية الأشكال أمامه .. وهكذا .

وتستغرق الإجابة على كل بند حوالى ١٥ ثانية وتستغرق الإجابة على الاختبار كله ما بين ٢٥ إلى ٣٠ دقيقة ويمكن تقديمه فى جلستين تنفصل بينهما فترة راحة قصيرة ، ويتضمن المستوى الأول (الحضانة) ٢٣ بندا فى اختبار التصنيف بينما تتضمن الصورة الخاصة بمستوى النصف الأول من الصف الأول الابتدائى ٣٢ بندا صممت لقياس تكوين المفاهيم اللفظية ، والاستدلال الكمى والمعلومات العامة والقدرة على اتباع التعليمات .

وقننت البطارية بمستوياتها المختلفة بعناية على عينة امريكية قومية تبلغ ٢٠٠,٠٠٠ تلميذ فى مئة نظام مدرسى مختلف مسحوبة من ٥٠ ولاية امريكية .

وتوفر البطارية درجات ذكاء انحرافية ذات انحراف معيارى مماثل لاختبار ستانفورد - بينيه (١٦ نقطة) كما يمكن أيضا الحصول على رتب مئينية وتساعيات فى ضوء محكى العمر والمستوى الدراسى .

ويبلغ ثبات اختبار اوتيس لينون للمستوى الثانى الابتدائى بطريقة الصور المكافئة المتعاقبة ,٨٧ على عينة عددها ١٠٤٧ تلميذا فى الصف الأول ويفارق بين الاختبار وإعادته يبلغ أسبوعين . كما يبلغ الثبات بطريقة القسمة النصفية ,٩٠ كما أن استقرار الأداء على مدى زمنى طويل يبدو مقبولا حيث وصل الارتباط بين الأداء وإعادة الاختبار بعد عام ,٨٠ .

وصدق الاختبار متوسط بمحك الارتباط بالاختبارات التحصيلية حيث يدور حول الـ ,٥٠ تقريبا[٢٤] .

اختبار المصفوفات المتدرجة : وهو اختبار غير لفظي ، صممه ريفان Revan في انجلترا ، ويختلف عن الاختبارات السابقة في أنه يتكون من صورة واحدة فقط تتضمن ٦٠ بندا تصلح لمستويات عمرية مختلفة تبدأ من سن الخامسة وحتى مستوى الراشدين . بالإضافة إلى هذا يوجد اختلاف آخر بجعل هذا الاختبار يدخل في فئة جديدة من فئات الاختبارات هي فئة الاختبارات المتحررة من أثر الحضارة [1] أو الاختبارات غير المتحيزة حضاريا [1] ، بمعنى أن بنود الاختبار لاتتعلق بخصائص حضارية معينة بما يسمح بإمكان تطبيقها بنفس صورتها دون تعديل في أى مجتمع وهى ميزة وان تمكن مشكوكًا فيها إلى حد ما إلا أنها تتيح إمكانية المقارنات الحضارية في الذكاء وتتكون الاختبار من مجموعة من الأشكال ذات التصميم الهندسي بينها جزء ناقص ويطلب من المفحوص أن يتعرف على هذا الجزء الناقص ويحدده من بين عدد آخر من الأشكال المشابهة للإجابة الصحيحة وتتزايد صعوبة البنود تدريجيا حتى نهاية الاختبار ويقيس الاختبار الذكاء العام بمفهوم سبيرمان "Spearmen" وهو يتطلب أساسًا فهم وإدراك العلاقات بين أشكال مجردة .[24]

وتنقسم مجموعة البنود الـ ٦٠ إلى خمس مجموعات فرعية كل مجموعة تتكون من ١٢ مصفوفة أو ١٢ بندا تقوم جميعها على نفس المبدأ العام وإن كانت تتزايد في الصعوبة وتتطلب المجموعات الاولى من المصفوفات صحة التميز [1] بين بدائل الإجابة بينما تتطلب المجموعات المتأخرة إدراك التشابه وإدراك نسق التغير سواء في المواضع أو العلاقات وفقا لقاعدة تحكم كل مصفوفة ، ويمكن استخدام الاختبار فرديا أو جمعيا وهو غير موقوت وبصفة عامة يتطلب الاختبار قدرة تحليلية - بدرجات متفاوتة من هذه القدرة - وقدرة على إدراك التكامل من ذلك النوع الذى يمكن تسميته « الاستبصار من خلال المسح البصرى » [24] .

وقد قنن الاختبار في صورته الاولى على عينة من ٦٢٧ من أطفال المدارس الانجليزية بواقع حوالى ... طفل في كل مستوى عمري وقد حسبت للاختبار معايير في شكل رتب مئينية لكل مرحلة عمرية بالنسبة للأطفال بفارق

نصف سنة بين كل مرحلة وأخرى من ٨ سنوات إلى ١٤ سنة ، ثم بفارق ٥ سنوات فى المراحل العمرية الخاصة بالراشدين بين سن ٢٠ إلى ٦٥ سنة . وتقوم هذه المعايير على عينة تقنين أوسع تتضمن ١٤٠٧ أطفال و ٣٦٦٥ من الراشدين من المجندين أثناء الحرب العالمية الثانية بالإضافة إلى ٢١٩٢ من الراشدين المدنيين .

وللاختبار ثبات مرتفع على عينات مختلفة سواء كانوا أطفالا أو راشدين ، أسوياء أو متخلفين ويتراوح بين ٠,٨٠ و ٠,٩٠ , كما حصل باحثون آخرون على معاملات ثبات بطريقة القسمة النصفية تتراوح بين ٠,٧٠ ، ٠,٩٠ إلا أن معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار فى الأعمار الصغيرة (أقل من سبع سنوات) منخفضة نسبيا .

وتتوفر للاختبار معلومات قليلة عن الصدق ، ويبلغ الارتباط بينه وبين اختبارات الذكاء اللفظية والأدائية بين ٠,٤٠ ، ٠,٧٥ , ومعامل الارتباط أميل للارتفاع مع الاختبارات الأدائية .

وللاختبار صورة ملونة أحدث ، وهى أكثر سهولة بالنسبة للأطفال بين سن ٥ سنوات و ١١ سنة وهى تتضمن مصفوفات ملونة يمكن أن تمثل عاملا جديدًا ييسر فهم القاعدة حتى بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا .

وقد استخدم الاختبار على نطاق واسع وعلى عينات مختلفة ومن مجتمعات مختلفة وعقدت فى ضوء نتائجه مقارنات حضارية متعددة ، بالإضافة إلى التحليل العاملى للأداء عليه ، وقد فسرت عوامل الاختبار فى بعض الدراسات على أنها عامل الذكاء العام وعامل إدراك العلاقات المكانية ، بينما أمكن فى دراسات أخرى استخلاص عامل للسرعة الإدراكية وعامل للمرونة[1] وعامل لسرعة الاغلاق وعامل تحليلى للاستدلال الشكلى وعامل ذكاء فى إطار الاستدلال الشكلى[24] .

الاختبارات الإسقاطية

١ - اختبار الاتجاهات العائلية :

وصف الاختبار :

إن اختبار الاتجاهات العائلية لمؤلفته الدكتورة (ليديا كاكسون) [٤٣] هو أحد الاختبارات الإسقاطية التى تستعمل لدراسة ما يعانيه الأطفال من صراعات داخلية تنشأ بسبب العلاقات التى تقوم بها داخل الأسرة ، إما بينهم وبين الأبوين ، وإما بينهم وبين خلطائهم من إخوة وأخوات .

والاختبار فى شكله النهائى يتكون من سبع بطاقات مصورة مقننة يمثل كل منها موقفا عائليا من المواقف التالية :

(أ) حماية الأم للطفل واعتمادة عليها (الصورة رقم صفر ٥) .

(ب) انفراد الأبوين بالمودة بينهما دون الطفل وما يترتب على ذلك من تهديد لشعوره بالأن (الصورة رقم «١») .

(جـ) الغيرة التى تنشأ فى نفس الطفل الأكبر بسبب اهتمام الوالدين بأخيه الأصغر (الصورة رقم (٢ ، ٢ أ) .

(د) ارتكاب الذنب وما يتبع ذلك من شعور بالوحدة وميل إلى الانفراد (الصورة رقم ٣) .

(هـ) احتمال عدوان الوالدين (الصورة رقم ٤) .

(و) إغراء المحرم والممنوع واحتمال العقوبة (الصورة رقم ٥) .

(ز) استجابة الطفل للنزاع والشجار بين الأبوين رقم ٦) .

وقد صممت المواقف المختلفة التى تعبر عنها كل بطاقة على نحو يجعل من الممكن تفسيرها تفسيرات مختلفة ، يتخذ الطفل ما يناسب منها وما يطابق حالته

النفسية. ويتمشى مع ما يعانيه من اضطرابات ومشكلات. وهو إذ يفعل كل ذلك لايتحدث عن نفسه بطريقة مباشرة ، وإنما يسقط هذه المشاعر وتلك الاحاسيس على لسان الأفراد الذين يتكون منهم الموقف الماثل فى الصورة . يحدث ذلك بطريقة تلقائية ، طالما كانت الظروف والطريقة التى يجرى بها الاختبار طبيعية ، لاتوحى للطفل أنه فى موقف تمتحن فيه مشاعرة الشخصية ؛ أما إذا تنبه الطفل إلى ذلك فإنه يلجأ إلى الحذر والحيطة كوسيلة دفاعية يحمى وراءها خوفه من الإفصاح عن مصادر متاعبه ليجنب نفسه العقاب والحرمان الذى يؤذيه وينغص عليه حياته .

وقد انتهت (ليديا جاكسون) إلى اختيار هذه البطاقات السبعة بعد أن ظلت تجرب زمنا طويلا فى عيادات إرشاد الأطفال وتوجيههم ومؤسسات الأحداث ، وكذلك فى المدارس العادية ، على مجموعة مختلفة من الصور والرسوم ، تبين أن هذه المجموعة النهائية هى أفضلها فى استخراج ما فى نفس الطفل من صراعات ومشاعر وأحاسيس ، وفى إطلاع المختبر على حقائق نفسية تطابق وتتمشى مع ما توصل إليه الباحثون الاجتماعيون والإخصائيون النفسيون من معلومات ، جمعوها عن طريق المقابلة والدراسة الإكلينيكية .[43]

طريقة إجراء الاختبار :

يتكون الاختبار كما سبق أن بينا من سبع صور ، يرمز لكل منها برقم خاص يبدأ من الصفر ويتدرج إلى ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ . والصورة رقم ٢ من نموذجين أحدهما يناسب الصبية والآخر يناسب الإناث .

ويوجد خلف كل صورة مجموعة من الأسئلة الإيضاحية التى يلجأ إليها المختبر لتشجيع الطفل المفحوص على الحديث وعلى تبيان مقاصده . وفيما يلى نماذج من تلك الأسئلة :

الصورة صفر ٥ : (حماية الأم للطفل واعتماده عليها) :

١ - تفتكر الست بتعمل إيه ؟

٢ - تبقى إيه لـلطفل الصغير : أمـه ولا واحدة ثانية ؟ إذا مكانتـش امه تبقى مين ؟ وهى معتنيـة ومهتمة بيه ولا بتهمله ومش سـائلة عنه ؟ وفين أمه ؟ فى البيت - خرجت وبعيدة عن البيت . ليه ؟

٣ - الطفل ده ولد ولا بنت .

٤ - هو (هى) كويس ولا شقى .

٥ - إيه الشقاوة اللى بيعملها (بتعملها) .

٦ - أمه بتعمل إيه لما يتشاقى .

٧ - أمه بتحبه كتير ولا مش كتير ؟

٨ - وفين أبوه ؟ فى الـبيت ، فى شغله ، مـش موجود فى البيـت ليه ؟ مات ولا فين ؟ هـوه بيحـب الطفل الصغير زى ما بتحـبه أمه ولا أكثر او أقل ليه ؟

الصورة رقم ١ :

(انفراد الأبوين بالمودة بينهما دون الطـفل وما يترتب على ذلك من تهديد لأمنه) :

١ - الولد الصغير بيفكر فإيه ؟ بيعمل إيه ؟

٢ - هو كويس ولا شقى ؟

٣ - إيه الشقاوة اللى بيعملها ؟

٤ - أبوه وأمه بيعملوا إيه ؟

٥ - بيحبوه (بيحبوها) كتير ولا مش كتير ؟

٦ - بيحبوه (بيحبوها) دايما ولا مش دايما ؟ مرة يحبوه ومرة يكرهوه ؟

٧ - الولد الصغير (البنت الصغيرة) بيحبهم (بتحبهم) كتير ولا مش كتير ؟

٨ - بيحبهم (بتحبهم) دايما ولا مش دايما ؟ مرة يحبهم ومرة يكرههم .

٩ - الراجل التاني اللى فى الصورة بيحب الطفل (الطفلة) ؟

١٠ - والطفل بيحبه ؟ بيكرهه ؟ بيخاف منه ؟ علشان إيه ؟

١١ - يبقى مين الراجل ده : غريب - قريب - معرفة ؟

الصورة رقم ٢ :

١ - الولد الصغير (البنت الصغيرة) بيفكر فإيه ؟

٢ - الولد الصغير (البنت الصغيرة) كويس ولاشقى ؟

٣ - كويس (شقى) دايما ولا مش دايما ؟ مرة كويس ومرة شقى .

٤ - إيه الشقاوة اللى بيعملها (بتعملها) .

٥ - أبوه وأمه بيعملوا إيه لما يعمل الشقاوة دى ؟

٦ - الطفل اللى بيرضع يبقى أخو الولد الكبير (البنت الكبيرة) ولا أخته (أختها) ؟ الولد الكبير (البنت الكبيرة) بيكره الطفل اللى بيرضع وغيران منه ولابيحبه وفرحان بيه ؟

٧ - الاب والأم بيحبوا مين أكتر : الطفل اللى بيرضع ولا الولد (البنت) الصغير ؟ ليه ولا بيحبوا الاتنين زى بعض ؟

الصورة رقم ٣ :

١ - الولد الصغير قاعد لوحده ليه ؟ هو ماقدرش يأخذ حاجة كان عاوزها ؟ هو متضايق وزهقان ؟ ولا هو اللى عاوز يقعد لوحده كده (كيف يقعد لوحده كده) هو يحب الهيصه ويكون مبسوط ولا هو ما يحبش الحاجة دى ؟

٢ - هو بيفكر فإيه ؟ هو مكسوف علشان عمل حاجة مكانش يصح إنه يعملها ؟ تبقى إيه الحاجة دى هو بيفكر فى إنه يعمل حاجة ؟

٣ - فين أبوه وأمه ؟ فى البيت - بره بعاد عن البيت - (ماتوا) .

٤ - إيه اللى حايحصل ؟ أبوه وأمه حيقولوا إيه لما يعرفوا باللى حصل . حايعاقبوه ؟ قوى - مش قوى - شوية صغيرة - مش حايعاقبوه خالص ؟

٥ - حايفضل قاعد كدة لغاية امته ؟ هو عايز يخرج من الحته اللى هو فيها - حايروح فين - ليه ؟

٦ - الباب بمقفول بالمفتاح ولا من غير مفتاح ؟ مين اللى قفل الباب - ليه ؟

الصورة رقم ٤ :

١ - الأم (هى) شايله الطفل كده ليه ؟ هى عاوزه تديله الطفل ولا مش عاوزه ؟

٢ - هى ترضى إن الأب (الراجل) يعمل (يلعب) كده مع الطفل ؟

٣ - هو الأب (الراجل) بيزعق وزعلان ليه ؟

٤ - هو عاوز الطفل ولا مش عاوزه ؟ هو عاوز يعمل حاجة للطفل ؟

٥ - أبوه وأمه بيعاملوه كويس ولا مش كويس - حد منهم عاوز يبعد الطفل عن البيت ؟ ليه ؟

٦ - مين فيهم ، اللى بيحبه ومين اللى يكرهه ؟

الصورة رقم ٥:

١ - الطفل ده بيعمل إيه ؟

٢ هو يبقى ولد ولا بنت ؟

٣ - يبقى مين الراجل ده ؟ أبوه ولا حد تانى ؟

٤ - هو عاوز يعمل إيه فى الطفل ؟ يضره ولا يمنعه من عمل حاجة وحشه تضره ؟

٥ - أم الطفل فين ؟

٦ - الأم حاتقول إيه أو تعمل إيه لما تسمع باللى حصل ؟ حاتكون مع الطفل ولا مع أبوه ؟

الصورة رقم ٦:

١ - الأب والأم بيكلموا فإيه ؟ هما بيزعقوا لبعض علشان حاجة بتاعتهم ولا بتاعة الطفل ؟

٢ - الطفل فاهم (سامع) الحاجة اللى بيكلموا عليها ؟

٣ - الطفل بيفكر فإيه ؟ فى إن الأب مالوش حق يعمل كده أو إن الأم هى اللى مالهاش حق ؟ وهو زعلان من أبوه ولا من أمه ؟

٤ - إيه اللى حيحصل ؟ الأب والأم حيصالحوا بعض ؟ حايتخانقوا ؟ حيحصل حاجة تانية غير كده ؟

٥ - إيه رأيك فى الطفل وفى أمه وفى أبوه ؟

والاختبار لايمكن إجراؤه إلا بطريقة فردية على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والثانية عشرة من البنين والبنات على حد سواء . وتعرض الصور متتابعة على المفحوص ويطالب منه عند عرض الصورة أن يكون

قصة من الموقف الذى تمثله الصورة . وقد يشجع المختبر مفحوصه إذا هو توقف أو امتنع عن سرد القصة بتوجيه بعض الأسئلة السابق بيانها والتى يجدها مدونة خلف كل صورة . والأسئلة فضلا عن هذا تكشف عن كثير من خواطر الطفل ومشاعره وطبيعة العلاقات بينه وبين والديه ، وبينه وبين إخوته .

ومدة إجراء الاختبار تتراوح بين ٣٠ ، ٤٠ دقيقة . أما استجابات المفحوص للصور فهى إما أن تدون أثناء إلقاء المفحوص لها أو أن يستمع لها المختبر ثم يدونها بعد خروجه . وإذا لاحظ المختبر أن القصة التى يسردها المفحوص لا تتصل بالموقف الذى تمثله الصورة ، كان عليه أن يلفت نظر المفحوص إلى ذلك ، وكذلك يفعل المختبر إذا مضى مفحوصه فى سرد قصة كان قد قرأها أو استمع إليها من قبل .

ويتوقف طول القصص التى يسردها المفحوص على سنه وعلى ما يشعر به من كف . والعادة أن يقبل المختبر من المفحوص صغير السن الذى يعانى كفا شديداً قصة لايقل عدد كلماتها عن العشرين . أما فى حالة الأطفال الكبار ذوى القدرة اللغوية والذكاء العالى فقد تصل القصة إلى حوالى ٣١٠ كلمات .

٢ - اختبار تفهم الموضوع للأطفال (C.A.T):

يعتبر هذا الاختبار منهجا إسقاطيا يستعمل للكشف عن شخصيات لأطفال من الجنسين بين سن ٣ و ١٠ . ويحتوى الاختبار على عشر صور تعرض الحيوانات فى حالات مختلفة .[٤٣]

الصورة الأولى : مائدة حولها بعض الكتاكيت وعليها إناء كبير من الطعام ، وهناك دجاجة كبيرة غير واضح موجودة بعيدا فى أحد الجوانب .

الاستجابات : تدور الاستجابات حول الطعام ، وإذا ما كان الطفل يحصل منه على كميات كافية أو غير كافية من أحد الوالدين . تدور نزعة التنافس بين الإخوة بشكل واضح حول من يحصل على طعام أكثر ومن يسلك

سلوكا حسنا . وقد يرى الطفل فى الطعام مكافأة أو على العكس عقابا وذلك حين يحرم منه .

الصورة الثانية : دب يجذب حبلا من أحد طرفيه ، بينما يجذبه من الطرف الآخر دب ثان ومعه دب صغير .

الاستجابات : من الشيق هنا أن نلاحظ ما إذا كان الطفل يتقمص شخصية من يتعاون معه مثل الأب أو الأم . وقد تبدو الصورة كشكل من أشكال النزاع الخطير ، يصاحبها الخوف من الاعتداء ، أو تحقيق نزعات الطفل العدوانية ، أو نزعته إلى الاستقلال .

الصورة الثالثة : أسد يمسك « بيبه » ويجلس على كرسى . وفى أسفل الصورة إلى اليمين يظهر فأر صغير يطل من فتحة .

الاستجابات : تمثل هذه الصورة فى نظر الطفل شخصية الأب الذى يرمز إليه « بالبيبه » والعصا ، . وقد ينظر إلى العصا على أنها أداة عدوان ، أو قد تستعمل لتحويل هذه الشخصية الوالدية إلى رجل ضعيف الحيلة لايخشى منه وهذه عادة عملية دفاعية .

ويتقمص الأطفال أحيانًا شخصية الفأر الضعيف ، الذى يكون خاضعا تماما لسلطة الأب .

الصورة الرابعة : « كنجارو » يرتدى قبعة على رأسه ويحمل زجاجة لبن . وهناك أيضًا « كنجارو » صغير معه بالونه « وكنجارو » آخر أكبر منه يركب دراجة .

الاستجابات : هذه الصورة تثير عادة أساليب التنافس بين الأخوة ؟ وقد ترمز إلى أصل الأطفال . وفى كلتا الحالتين تبدو العلاقة بالأم سمة هامة . وأحيانًا يتقمص الطفل الأكبر شخصية الكنجارو الصغير ، وهذا يمثل رغبته فى النكوص إلى مرحلة الطفولة حتى يكون أكثر تقربا لأمه ، ومن جهة أخرى نجد

الطفل يمثل الطفل الأصغر من الأسرة ينزع إلى تقمص شخصية الكنجارو الكبير في الصورة ، ويشير ذلك إلى رغبته في الاستقلال والاعتماد على نفسه والسيطرة ، وقد توحي السلة إلى الطفل ، بالمشكلات المتعلقة بالتغذية . وقد تمثل الصورة أيضًا أسلوب الهرب من الخطر في بعض الأحيان ، وتدلنا تجاربنا على أن هذا يعني الخوف اللاشعوري في محيط العلاقة بين الأب والأم ، أو دائرة الجنس والحمل

الصورة الخامسة : حجرة مظلمة في مؤخرتها سرير كبير وفي مقدمتها سرير أطفال بداخله دبان صغيران .

الاستجابات : نلاحظ هنا اهتمام الطفل بما يحدث بين الأب والأم في السرير . وهي استنتاجات غالبا ما تعكس قصصه نموذجا لا بأس به من التخمين ، والملاحظة ، والارتباك وما يشغل الأطفال من الناحية الانفعالية . أما عن الدبين الموجودين في سرير الأطفال فإنهما يثيران النواحي الخاصة بلعب الأطفال المتبادلة ، واستكشافاتهم الجنسية .

الصورة السادسة : كهف مظلم في مؤخرته دبان لرسهما نائم وفي مقدمة الصورة دب صغير مستلق على الأرض .

الاستجابات : هذه الصورة أيضًا تثير في ذهن الطفل قصصًا تتصل بالمناظر الجنسية . وتستعمل مع الصورة الخامسة ؛ لأنه ثبت بالتجربة العملية ، أنها تثير عند الطفل بشكل أوسع استجابات متعددة ، امتنع عن ذكرها استجابة للصورة السابقة ، وسوف تبدو أحيانًا الغيرة الصريحة في هذه المواقف الثلاثية (الابن ، الأب ، الأم) . وقد تظهر مشكلات تتعلق بمزاولة العادة السرية في الفراش بالنسبة للصورة الخامسة أو السادسة .[٤٣]

الصورة السابعة نمر ذو مخالب وأنياب يقفز نحو قرد يقفز بدوره في الهواء

الاستجابات : تبدو هنا المخاوف من الاعتداء ، وأسلوب الطفل في مواجهتها كما يظهر بوضوح درجة القلق عند الطفل ، وقد تبلغ درجة كبيرة ، تجعل الطفل يرفض الصورة ذاتها . وقد تكون وسائل الدفاع عند الطفل كافية لتحويلها إلى قصة هادئة ، وقد تكون خيالية بدرجة تساعد على ذلك .

أما ذيل النمر والقرد فإنها تجعل الطفل يسقط مشاعره عن الخوف من الخصاء أو الرغبة فيه .

الصورة الثامنة : قردان كبيران يجلسان على كنبة ويشربان فنجانين من الشاي . وفي مقدمة الصورة يجلس قرد كبير آخر على كرسي صغير ويتكلم مع قرد صغير .

الاستجابات : هنا نلاحظ الدور الذي يضع الطفل نفسه فيه بين مجموعة أفراد الأسرة .. وتفسيره للقرد المسيطر « الأمامي » على أنه أب أو أم يمكن تأويله على أساس إدراكه له من حيث إنه قرد عطوف أو ناصح أو مانع أما فناجين الشاي فتثير أحيانًا أسلوب استعمال أعضاء الكلام .

الصورة التاسعة : حجرة مظلمة تبدو من خلال باب مفتوح لحجرة مضيئة وفي الحجرة المظلمة يوجد سرير لطفل يجلس به أرنب ينظر خلال الباب .

الاستجابات : يمثل هذا أساليب الطفل في التعبير عن الخوف من الظلام ٦أو ترك الطفل وحيدًا ، أو هجر الآباء . كما تثير نوعا من حب الاستطلاع والرغبة في التطلع لما يحدث في الحجرة المجاورة . وكلها استجابات معتادة لهذه الصورة [٤٣].

الصورة العاشرة : كلب صغير يجلس على ركبتى كلب كبير وكلا الشكلين يبين قدراً ضئيلا من الملامح المعبرة ويجلس الشخصان فى صدر الصورة وخلفهما الحمام .

الاستجابات : هذه الصورة توحى إلى الطفل بقصص (الجريمة والعقاب) التى تبين بعض مفهومات الطفل عن الأخلاق . وهناك قصص أخرى عديدة يرويها الأطفال عن المران على الذهاب إلى (التواليت) والعادة السرية . وستظهر بوضوح اتجاهات الطفل إلى النكوص ، أكثر منه فى غيرها من الصور .

تفسير الاختبار

حينما نشرع فى تحليل الأسس التى يقوم عليها المنهج الإسقاطى ، كما هو الحال فى اختبار .C.A.T ، فمن الأفضل أن نضع نصب أعيننا بعض المبادئ الأساسية . فالطفل موضوع الاختبار يطلب منه أن يتفهم موقفًا معينًا ، بمعنى أنه يفسر تفسيراً ذا معنى . وتفسير الطفل للمثير يأتى بعد أن يطلب إليه أن يقص قصة تتعدى حدود المثير الطبيعى وقيمته . والطفل يفعل ذلك بالضرورة استجابة لقوى نفسية تظهر متصلة بالمثير بصورة واضحة فى تلك الفترة . فإذا ما سلمنا بأن الدوافع لها أثر مستمر فى تكوين الشخصية ، أمكننا أن نستخدم هذا التماثل كإجراء للاختبار والعلاج النفسى عن طريق التداعى الحر .

وهكذا فإن تأويل المثير مادة الاختبار يعطينا عينة صالحة لتكوين الطفل النفسى ، وهو مايعرف بالشخصية . وهذه الشخصية تكون أكثر عرضة للتغير فى مرحلة الطفولة . ونستطيع أن ندرس القوى الدافعة فى هذه الشخصية من استجاباتها لأنها تعبر عن معنى خاص عن الشخص .

ويمكننا أن نزيد فى استبصارنا بها بمقارنة استجابات شخصية معينة باستجابات الشخصيات الأخرى ومن هنا نستطيع دراسة الفروق الفردية ، وأن نستخلص نتائج عن الشخصية التى أمامنا عن طريق هذه المقارنة [١٥]

وليسهل علينا التفسير التحليلى لاختبار .C.A.T يقترح (مصطفى فهمى) دراسة الاحدى عشر متغير التالى [٤٢] :

١ - المنحج الأساسى :

نحن نهتم بتفسير الطفل للصورة ، ونريد أن نعرف لماذا نرصى بهذه القصة بالذات ، أو ذلك التعبير ، وعلينا ألا نكتفى بقصة واحدة فى حكمنا على الطفل بل من الأسلم الاستماع إليه فى قصص عديدة حتى نستطيع أن نكشف العنصر الأساسى المشترك فى عدد منها . فمثلا إذا كان البطل فى قصص عديدة ، شخص جائع ويلجأ للسرقة لإشباع حاجته إلى الطعام ، فمن المعقول أن نحكم بأن هذا الطفل تشغله أفكار الحاجة إلى كفايته من الطعام نظراً لقلة ما يحصل عليه من الطعام بنفسه أو لنقص فى إشباع الحاجة للاعتراف عامة ، ويحاول أن يشبعها عن طريق الخيال بانتزاعها من الآخرين . وعلى هذا يكون التفسير متعلقًا بالعوامل السائدة المشتركة فى أنماط السلوك « ٦ ، ٢ ، ١ » وبهذا المعنى يمكنا أن نتكلم عن العنصر السائد فى قصة أو فى عدد من القصص . وقد يكون معقداً بدرجة أو أخرى ، وستجده سهلا جداً خصوصًا عند الأطفال ما بين ثلاث أو أربع سنوات ، كما أن العنصر الأساسى فى القصة قد يكون وحيداً أو قد تحتوى على أكثر من عنصر ؛ وأحيانًا تكون هذه العناصر معقدة يصعب تمييزها لارتباطها بعضها ببعض .

٢ - البطل الأول :

نحن نفترض بالطبع أن القصة التى يحكيها الطفل تعبر فى جوهرها عما بنفسه وبما أنه يمكن أن يكون فى القصة شخصيات متعددة ، فإنه من الضرورى أن نعين الشخصية التى يتقمصها الطفل أساسًا ويلعب عن طريقها دور البطل ؛ وعلى هذا يجب أن نحدد الأساس المرضوعى لتمييز البطل من الشخصيات الأخرى.

البطل هو الشخصية التى تنسج حولها القصة فى بادئ الأمر ، وهو يشبه الطفل فى السن والجنس وهو بهذا ينظر إلى الحوادث من وجهة نظره . وقد يكون هناك أكثر من بطل يحاول الطفل أن يتقمص شخصية كل منهم أو يبدأ فى تقمص إحداها ثم الآخر وهكذا . أما الطفل الذى يحاول تقمص شخصية أخرى من غير جنسه فهو بلا شك طفل شاذ منحرف ، وهنا لابد من تدوين مثل هذه التقمصات بدقة . وأحيانًا يعبر الطفل عن اتجاهات لاشعورية مكبوتة فى أعماق اللاشعور عن طريق تقمص شخصية ثانوية فى القصة ، وقد تكون الميول والرغبات وأوجه النقص والمواهب والقدرات التى يبديها الطفل فى قصته هى نفس ما يملكه الطفل فعلا أو ما يرغب فى امتلاكه ، أو من الأشياء التى يخشى الطفل من الحصول عليها . ومن المهم أن نلاحظ درجة ملاءمة البطل ، ونعنى بها مدى قدرته على التكيف مع الظروف الاجتماعية الموجودة بطريقة يقرها المجتمع الذى ينتمى إليه .

٣ - الأشخاص كما تظهر للطفل :

سنجد هنا أننا نهتم بالطريقة التى يرى الطفل الأشخاص التى تلتف حوله ، وكيف يستجيب لها . « وصحيفة التحليل » تسجل الدوافع التى يغلب أن يواجهها الطفل ، ويمكن تسجيل الدوافع الأخرى بنفس الطريقة المبينة فى الصحيفة . فإذا استجاب الطفل لأكثر من دافع نتيجة لضغط معين من البيئة أو إذا احتوى تحليل القصة الواحدة على أكثر من شخص فإنه يمكن ضم الأشكال المتشابهة أو يمكن تجميع العواطف المتصلة ببعضها حتى يمكن ملاحظة أعراض كلية بنظرة عامة سريعة . أما المتغيرات المدونة تجاه بعضها البعض فقد نظمت وفق ترتيبها الأبجدى ، دون النظر إلى أنها قد تتجمع فى وحدات سيكلوجية معينة .

٤ - التقمص :

ومن المهم أن نسجل أن أى شخصية من الأسرة « الإخوة - أحد الوالدين » يحاول الطفل تقمصها ، ومن المهم أيضًا أن نلاحظ الدور الذى يلعبه كل أب بالنظر إلى درجة كفايته ومناسبته للقيام بالشخصية التى يتقمصها الطفل . ففى حالة طفل ذكر بعد سن الخامسة يجب أن نبحث عما إذا كان يميل إلى تقمص شخصية الأب أو الأخ الأكبر أو العم أكثر من ميله لتقمص شخصية أمه أو أخته الصغرى .

٥ - الأشخاص والموضوعات والظروف الخارجية التى يدخلها الطفل على الصورة :

أثيرت فى الماضى بعض الأسئلة عما إذا كانت هذه الفئة من صور اختبار C.A.T. تشير إلى الأشكال والموضوعات التى تمثل فى الصورة ، أو أنها تشير أيضًا إلى ما هو موجود منها فى الصورة . وقد يكون من المسهل أن نعتبر صلاحيتها للغرضين وما دام إدخال الشخصية التى لاترى فى الصورة له مغزى أو أهمية خاصة ، فيجب أن يسجل فى صفحة التحليل ، ويمكن أن تضاف علامة استفهام . أما الظروف الخارجية مثل الظلم والقسوة والإهمال والحرمان والوهم (التى تتضمنها الأشكال والأشخاص التى يقدمها الطفل) فإنها تساعدنا على معرفة طبيعة العالم الذى يعتقد الطفل أنه يعيش فيه .

٦ - الموضوعات والشخصيات المحذوفة :

إذا لاحظنا أن الطفل قد استبعد فى قصته ، أو تجاهل ، شخصية أو أكثر من تلك الشخصيات الموجودة فى الصورة ، فيجب أن نبحث عما يحتمل أن يكمن وراء ذلك من المغزى الديناميكى ، وأبسط تفسير لذلك ، أنه تعبير للطفل عن رغبته فى عدم وجود الشكل أو الموضوع ، وهذا قد يعنى عداوة صريحة أو أن الشخص أو الموضوع كان سببا فى استثارة صراع قاس عاناه الطفل ، وربما كان ذلك بسبب أهميته الإيجابية .

٧ - طبيعة القلق :

لسنا فى حاجة إلى أن نؤكد أهمية تحديد أنـواع القلق التى يعانيها الطفل ، والتى تتصل بالألم الجسمى أو العقاب أو الخـوف مـن فقـد الحب أو نقصه (انعدام القبول) ، والخوف من الوحدة وفقدان الطفل للسند ، ومن المفيد أن نسجل أسلوب الطفـل فى حماية نفسه من المخاوف الـتى تعترضه ، ونعرف الشكل الذى يتخذه هذا الأسلوب . هل هو الهروب من الواقع ؟ أو السلبية ؟ أو العدوان ؟ أو أنه الرغبة فى التملك أو النكوص أو مص الأصابع .. إلخ .

٨ - الصراعات الهامة :

ونرمـى من دراسة أنواع الـصراعات الهـامة أن نعـرض طرق الدفاع الـتى يتخذها الطفـل إزاء القلق الذى تخلقه هذا الصراعات . وهنـا نجد فرصة طيبة لدراسة تكوين الشخصية فى شكل الأول ، وقـد نستطيع تكوين فكرة عن خط سير المرض ومضاعفاته .

٩ - العقاب على الجريمة :

إن العلاقة بين الجريمة التى ارتكبت فـى القصة ، وقـوة العقاب التى أدت إليه مما يعطـينا معيارًا جيدًا لنمـو « الأنا الأعلى » عند الطفل ، ويسـاعدنا على دراسة الظروف التـى أدت إلى العقاب ومن الذى أوقعه بـالطفل . وواضح أن العقاب المبـاشر (يفصح عن إحساس بـالإثم) أقوى منه فى حالة ترك الطفل بعض الوقت دون أن يعاقب .

١٠ - نتيجة القصص :

وهنا نهتم اهتـمامًا كبيرًا بمعرفة النهاية الـتى تنتهى إليها القصة الـتى يحكيها الطفل : أهىَ نهـاية سعيدة بالمعنى الـصحيح ، أو غير ذلك ؟ وهذا المتغير بلا شك ، مبـين لنا طـبيعة الوجـدان الأساسى عنـد الطفل ، هـل هو الحزن

واليأس ؟ أو الفرح والتفاؤل ؟ والواقع أن نهاية القصة تعتبر معياراً هاما لقياس قوة « الأنا » عند الطفل .

١١ - مستوى النضج :

من أهم المعلومات التى يمكن استخلاصها من اختبار C.A.T. ، معرفة حالة نمو الطفل ودرجة تناسبه من عمره العقلى والزمنى ، من القصص التى يرويها . ونحن نريد أن نحدد ما إذا كان الطفل يتصرف فوق ، أو دون ، أو مع ما يتوقعه الفرد ملائما لعمره الزمنى ، فمثلا نريد أن نعرف ما إذا كان مستوى تطور الأنا الأعلى بدائيًا أو أنه مبالغ فيه : فأحيانًا لايوجد عقاب مع أننا نتوقع وجوده طبقا للقيم الاجتماعية ، أو أنه يكون نتيجة للخوف من العقاب ، أو أكثر منه انعكاسًا لأثر القيم الاجتماعية العامة فى نفسه وشعوره بضرورة مراعاتها ، ومن جهة أخرى قد تكون المشاعر الحادة التى تتولد عن الشعور بالذنب ، أو الحللقة الأخلاقية ، تؤدى إلى تضحية الطفل ببعض دوافعه معبرة عن نوع من أنواع السلوك القهرى (وهذا يلاحظ عادة فى سن السابعة ، بشرط عدم وجود اضطرابات عضوية) .

ويمكن الكشف عن المستوى العقلى لأداء الطفل بواسطة طريقته فى استعمال اللغة وتصوراته ، وتركيباته اللغوية حسب قواعد Piaget مثلا .

ويمكن للإنسان أيضًا أن يوازن بين مطالب الليبدو والمستوى الانفعالى المتوقع من الطفل فى عمر معين [١٢].

الخطوات والإجراءات في العملية الإرشادية

تستهدف عملية الإرشاد النفسى ، تحسين قدرة العميل على مواجهة ما يعانيه من مشكلات والتصدى لعلاجها على أساس واقعى ، وعلى تكييف نفسه لظروف حياته ، وعلى أن يستغل ما لديه من قدرات وإمكانات واستعدادات .

ويسعى المرشد النفسى إلى تحسين حالة العميل وتخفيف آلامه فى أسرع وقت ممكن ، وتهدئة روعه ، وتشجيعه .

- أن العميل فى حاجة إلى خدمة نفسيه تقدم إليه من خلال أسلوب « التوجيه والإرشاد » على يد اخصائى خبير فى هذا المجال يؤدى عمله فى تعاون مع غيره من الاخصائيين من خلال خطة شاملة يتعاون على تنفيذها فريق من الاخصائيين يعملون سويا فى تناسق تام .
- وعلى المرشد أن يتقبل العميل كما هو ، بمشكلاته واضطراباته وبقدراته ، وتقتضى مهمته أن يدعم ما لدى العميل من كل ما يمتلكه ، أنه يفتش بأساليبه الفنية الخاصة من اختبارات ومقاييس ومقابلات وغيرها عن الجوانب القوية فى شخصية العميل ويصل على تقويتها ، ويستثير العميل إلى أن يستند إليها فى كفاحه مع المشكلة .
- ويفعل المرشد كل ذلك من أجل أن يزيد من شعور العميل بنفسه وينمى لديه التبصر بمشكلاته .
- وعلى المرشد أن يكون مستعداً لسماع كل ما يقوله العميل أثناء الجلسات بصبر وانتباه كاملين .
- ويجب على المرشد أن يهتم بأن تكون دراسته لحالة العميل شاملة لظروف حياته الأولى وأطوار نموه الجسمى والانفعالى والاجتماعى والعقلى ، ويشمل فضلاً عن ذلك تاريخ أى مرض عقلى أو جسمى قد أصيب به هو أو أفراد أسرته وعلاقاته الاجتماعية بأقرانه وأفراد عائلته

- وبعد أن تتاح للمرشد صورة واضحة المعالم عن شخصية العميل وبعد أن يدرك المشكلة ، يستطيع أن يستخلص طرق تخفيف متاعب العميل .
- عندئذ يقدم المرشد نصائحه ، ويده خطط تشجيع العميل على مزاولة أعمال وأنشطة تظهر قدراته وإمكانياته ، ليزيد من ثقته من نفسه ، ويشغله عما يؤرقه من مخاوف أو شكوك أو شعور بالذنب ومن حين لآخر يفسر المرشد للعميل بعض التصرفات مع مراعاة ألا يثير تفسيره مزيدًا من الاضطراب فى نفس العميل يعيقه ثانية عن استغلال كفاياته وقدراته الحقيقية .
- وقد يرى المرشد أن ثمة ظروفًا عائلية أو مدرسية تعوق العميل عن التقدم ، وحينئذ يجب عليه أن يستعين بإخصائى نفسى يعينه فى هذا السبيل .
- ولاتقتصر الخدمات التى يقدمها المرشد النفسى للعميل أثناء وجود مشكلة فحسب ، بل يُنصح بأن يتردد العميل بعد انتهاء إرشادة على المرشد من حين لآخر .

والهدف من الإرشاد النفسى فى هذه الحالة أن العميل يعلم بأن هناك فى الحياة أناسًا يفهمون متاعبه ومشاكله بل ويتقبلون ما يستبد به أحيانا من مشاعر القلق والعدوان ، أناسًا على استعداد لشد أزره بما يقدمونه له من إرشادات وتفسيرات لطبيعة متاعبة النفسية وبهذا يصبح التوجيه والإرشاد النفس عمل حاسم يحول دون انتكاس العميل أمام صدمات الحياة .[٤٣]

هذا وسوف نقدم الأسس العامة التى تقوم عليها العملية الإرشادية .

أولا: العلاقة الإرشادية :

وهى تتمثل فى خلق علاقة دافئة ومشجعه وودوده بين المرشد والعميل ، ولأجل أن تتم هذه العلاقة يجب أن تتوفر فى أى موقف إرشادى العوامل التالية :

١ - أن يكون المرشد اخصائيًا ، بمعنى أن يكون قد حصل على تدريب خاص وخبرة ومعرفة بالسلوك اللاتوافقى أو المضطرب .

٢ - أن يعمل المرشد على تقديم الخدمات اللازمة لصحة العميل النفسية ، وألا يصور أحكامًا تحتوى على نقد أو لوم أو عتاب لتصرفات العميل ومشاعره وسلوكه .

ثانيًا : التعبير عن المشكلة :

يجب أن تتخذ الخطوات الكافية لتشجيع العميل على ا لتعبير عن مشاكله ، ومن الممكن أن يتم ذلك بتوجيه أسئلة أو بدراسة تاريخ الحالة ، أو بتشجيع العميل أن يروى قصته ، ويمكن للعميل أن يعبر عن مشاعرة بطريقة أسرع إذا أتاح له المرشد قيادة الطريق فى الحديث .

ثالثًا : التبصير بالمشاعر :

أن عمل المرشد يتركز أساسًا على تبصير العميل بمشاعره وبهذه الطريقة يصبح العميل أكثر وعيًا بمشاعره ، وينمى بصيرته ، وبالتالى يصبح أكثر قدرة على الاستفادة بخبرات أكثر - وذلك عن طريق :

(أ) التعرف على المشاعر وهذه العملية تفرد بها روجرز صاحب نظرية (العلاج المتمركز حول العميل) وتقوم على تفسير ما يقوله العميل بطريقة تبرز مشكلاته ومشاعرة .

(ب) التفسير : وهو يختلف عن التعرف على المشاعر وهو أكثر فاعلية من مرحلة التعرف لأنه لايتوقف على مرحلة تعرف العميل على مشاعرة كما عبر عنها ، وإنما المرشد يتعرف [illegible] قبل أن يعبر عنها العميل وحينما يتم التوقيت المناسب للتفسير الذى يفصح به المرشد للعميل فإن فى هذا

الإجراء ينتج خبرة انفعالية مصححه وتصبح الخبرة مصححه حينما يتحقق للعميل خلال التفسير من عدم ملاءمة مشاعره ، وأنها غير ذات أهمية بالنسبة لحاضره ، وذلك عن طريق تقييمه للأخطار القديمة التى كانت تنبع منها .

رابعا : السلوك الجديد :

يبدأ العميل فى أن يسلك طرق جديدة خارج نطاق العلاقة الإرشادية ، أنه يبدأ فى أن يستبدل الأنماط الجذرية اللاتوافقية بأشكال من السلوك الأكثر توافقًا ، وإلى الحد الذى تكون هذه الأعمال الجديدة ناجحه وتثبت جدواها ، فإنها تشكل خبرة انفعالية مصححه ، ومن الممكن قياس نجاح العلاقة الإرشادية بنجاح وثبات سلوك العميل الجديد .[٤٣]

الارشاد النفسي باللعب

سيكولوجية اللعب فى مرحلة الطفولة :

أن تناول الطفل الصغير للأشياء المحيطة به وإمساكه إياها بيديه فى المرحلة السابقة للطفولة المبكرة (سنى المهد) يتيح له اكتساب فكرة دوام الشيء واستمرار وجوده كما يتيح له معرفة أفضل بفكرة الحيز أو المكان وقد أوضح « جان بياجية » أن التخطيطات العقلية تكون انطلاقا من هذه المعالجات اليدوية الأولى ، كما أن كل لعبة تكتسب فيما بعد معنى ودلالة خاصين بكل طفل ، بحيث أن تطور هذه الألعاب يعبر عن درجة نضجه العقلى والوجدانى .

ومع بداية سن الثالثة ، فاللعب بالأشياء التى تقدم للطفل يكتسب بإطراد دلالة رمزية معينة ، فاللعب حتى مرحلة الطفولة المبكرة هو طريقة الطفل الخاصة للانفتاح على العالم المحيط به ويعبر الطفل أثناء اللعب عن احاسيسه الكامنة حيال الأفراد المحيطين به وتكشف لعب الأطفال عن حياتهم الوجدانية والتخيلية وعن مدى تأثره بعملية التطبيع الاجتماعى التى يخضع لها .

فإذا نظرنا إلى طفل فى الثالثة من عمره وهو يدخل حجرة لأول مرة فإننا نلاحظ أنه يبدأ باكتشافها للبحث عن الألعاب التى تروقه ، فالطفلة تبحث عن عروسه وعن ملابس صغيرة تلهو بالباسها إياها ، ثم تتخيل مشادة وهمية لأن إحدى العرائس لم تكن مهذبه ، فتعاقبها لأن الأم ملتزمة بضرب الطفلة الغير مهذبه ، ولقد عبرت هذه الطفلة من خلال هذه اللعبة عن أحاسيسها الكامنة حيال أمها ، ولم تكن لتستطيع أن تعطى لهذه الأفعال والكلمات دلالاتها الصحيحة دون أن تعرف شيئا عن هذه الطفلة ، ولكننا نستطيع أن نتصور أنها مرت بتجربة فى حياتها القريبة كانت فيها - مثلا مع اختها ، ولم تستطع أن تمنعها من الاعتداء عليها ، فى الوقت الذى كانت فيه الأم ملزمة بالتدخل لمنع اعتداء أختها .

فاللعبة الصغيرة يمكن أن تكون رمزاً لبيت كبير ، وأن لعبة أخرى هى سيارة فخمة ، والطفل فى كل ذلك لايلقى بالا إلى الحقيقة ، بل هو يحور هذه الحقيقة وفقا لتفكيره الخاص ، الذى يمكن وصفه فى هذه الحالة بأنه « تفكير انوى » أو « ذاتى المركز » أى قائم على التركيز على الذات .

أذن فعلينا أن نحترم ألعاب الطفل باعتبارها مظهرا لنشاطه النفسى فهى لاتمثل مجرد تسليه أو متعة يمنحها الطفل لنفسه ، صحيح أن القيمة الاستمتاعية ، وأن البحث عن السرور هما الهدف الأول من اللعبة ، بل ومن ممارسة الطفل لنشاطه ، بيد أن هذا الهدف سيقوده حثيثا إلى اكتشاف أشياء وأشخاص وأفعال ، وهذا الاكتشاف يحدث فى أكثر الأحيان عن طريق تقليد أفعال الكبار المحيطين به .

والألعاب تقود الطفل إلى طريق المعرفة ، لأنها ليست إلا تكرار لتجارب معينة ، فألعاب البناء ، وألعاب الورق المقوى ، تساعد على نمو الإدراك المكانى ، ومواقع الأشياء فى أماكنها ، كما أن ألعاب المهارة الذهنية ، تتيح معرفة الحركات والمقارنات المادية ، وهذا هو الجانب التربوى لألعاب الأطفال .

ويمكن أن نخلص مما سبق الوظائف التى يمكن أن يحققها اللعب بالنسبة للطفل :

يذكر « عماد الدين إسماعيل (. . . أن اللعب إنما يهيئ للطفل فرصة فريدة للتحرر من الواقع الملئ بالالتزامات والقيود والاحباط والقواعد والأوامر والنواهى أنه باختصار فرصة للطفل كى يتصرف بحرية دون التقيد بقوانين الواقع المادى الاجتماعى .

٢ - على أن ذلك النشاط الحر لايحدث فقط على سبيل الترفيه ، وإنما هو الفرصة المثلى التى يجد فيها الطفل مجالا لايعوض لتحقيق أهداف النمو ذاتيا ، ذلك أن الطفل من خلال النشاط يكتسب مهارات حركية ،

فتصبح حركته أكثر دقة وأكثر تحديداً ، أن زيادة شعور الطفل بالكفاءة عندما ينجح فى لعبة ، لهو إضافة أساسية لنمو شخصيته فى هذه المرحلة .

٣ - ومثل هذا النشاط يكسب الطفل أيضاً معارف جديدة ، ويتمثل ذلك فى العلاقات السببية التى يكتشفها الطفل بين الفعل ورد الفعل أو بين ما يقوم به وما يترتب عليه من نتائج .

٤ - ولاتقتصر وظائف اللعب على تنمية المهارات الحركية والمعرفية فحسب بل يحقق اللعب وظيفة هامة فى نمو الطفل فى هذه المرحلة ، تلك هى أنه يهيئ الفرصة للطفل كى يتخلص ولو مؤقتا من الصراعات التى يعانيها وأن يتخفف من حدة التوتر والاحباط اللذين يتز بهما ويرتبط هذا الاتجاه فى تفسير اللعب بنظرية التحليل النفسى . ذلك أن اللعب يقدم للاخصائيين فرصة آمنة للكشف عن الصراعات الانفعالية كذلك يساعد اللعب على تشكيل مواقف علاجية ، ويمكن أن يكتسب فيها الطفل مهارات سلوكية جديدة تساعده على إعادة التكيف .

٥ - وفى سياق اللعب أيضاً يكون لدى الأطفال فرصة للعب بالادوار ففى اللعب الايهامى يقوم الطفل بأدوار التسلط وأدوار الخضوع معا ففى نفس الوقت يلعب الطفل دور الوالد ودور الطفل ، دون خوف أو تعرض لنتائج غير ساره ، وفى هذا فرصة لتصور مشاعر وسلوك ذلك الذى يلعب دوره وفى هذا إضافة إلى نموه الاجتماعى .

اهمية الإرشاد باللعب

من البديهى أننا إذا أردنا أن نفهم الطفـل ونحل مشاكله ، فلابد أن نفهمه من وجهة نـظر تنموية ، فالكـلمات تعتبر تجـريدات غالبًا ما تكون غريـبة على الطفل ، فى حين أن الاتصال من خلال اللعب يكون اتصالاً طبيعيًا يعتمد على اللعب الحسى ، فإذا أردنا أن يتصرف الطفل بتـلقائيه ، وجب علينا أن نتيح له هذا من خلال التعبيـر الحر فاللعب وسيط للتعبير عـن الانفعالات ، ولاكتشاف نوع العـلاقات ، ووصف الخبـرات وللتعـبير عن المـشاعر ، وتحقـيق الذات ، وتحقيق الرغبات

فاللعب يسهل التعير عن الذات عند الأطفال .

والأطفال يعبرون ويسـلكون وفقًا لما يشعرون به ويقومون بتمثيله أو أدائه ويقومون أنفسهم بصراحة ووضوح خلا هذا الوسيط (اللعب) .

والإرشاد باللـعب له مفعول إيجـابى إذا كان الاتصال له دلالة بـين الطفل والرشد ، إما أن يلعب المرشد بالنسبة للـطفل دور السـلطة ويناقشه وهو جالس على مقعده ، فهـذا - فى حد ذاته - من شأنه توليد القلـق فى نفس الطفل ، فالطفل لايمكن إرشادة فى عيادة ومكتب عليه أوراق وتليفون . . . . إلخ

ولكن حين يدخل الطفل غرفة أو مجالاً فيه لعب أو مواد يمكن استخدامها فى اللـعب ، فهذا يعـنى أن هناك وسيـلة اتصال جـيدة بين الطفـل والمرشد ، وبالتالى يشعر الطفل أن هذا المكـان مكانه ، وأن تلك المواد موجودة من أجله ليتناولها ويلـعب بها وهذا بدوره يجعل الطفل يقبل علـى المشاركه حيث توجد وسائل طبـيعية للاتصال ، لا تـتطلب تفاعلاً لـفظيًا بالضرورة ، ويصـبح لعب الطفل وسيطًا للتبادل ذا منفعة للـمرشد ، لانفهم الطفل فحـسب ولكن أيضًا لبناء علاقة إرشادية [١٣]

إن موقف الإرشاد باللعب يوفر للطفل البيئة والمجال لأن يكون تلقائيا وطبيعيًا فى سلوكه ، وفى هذا الوسط يمكن للطفل أن يلعب أدوارًا متعددة من خلال اللعب ، لايستطيع أن يلعبها خارج هذا الوسط وهذه الطريقة تسمح له بزيادة فهمه لذاته بشكل واقعى ، فهو يقوم ببعض النماذج السلوكية التى يستخدمها فى المستقبل مثل (الشراء والبيع وعمل الزيارات ، وزيارة الطبيب ، أو السفر ، أو ركوب الأتوبيس .[٣٣]

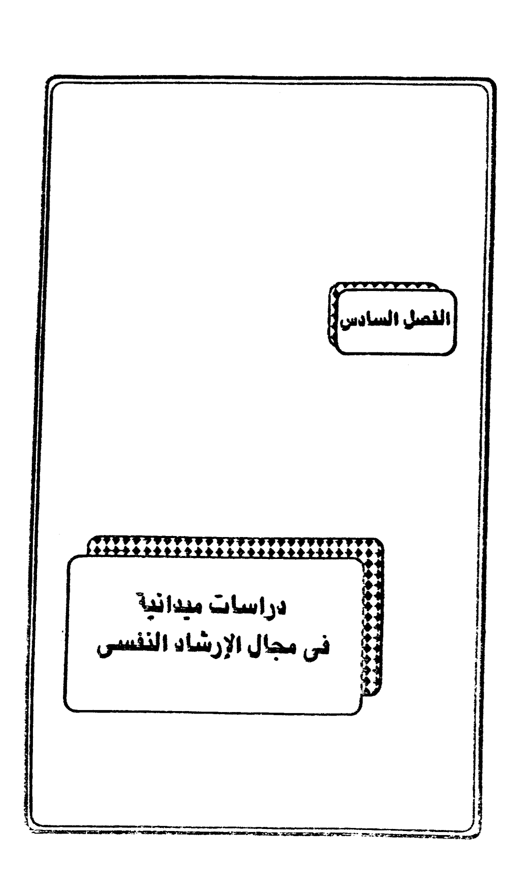
مميزات الإرشاد باللعب فى مرحلة الطفولة :

غالبًا ما يكون المرشد فى رياض الأطفال هو المعلمة والإرشاد باللعب فى هذه المرحلة يسمح للطفل بالمشاركه وبالتفاعل وبالاسترخاء فكل الألعاب لها قيمة إرشادية ، فباللعب يعبر الطفل عن انفعالاته الشعورية واللاشعورية .

وللعب أهمية فى عملية الإرشاد النفسى .

- يمكن إستخدام اللعب في مجال التشخيص .
- يمكن استخدام اللعب لتأسيس علاقة مشجعه ودورة بين المرشد والطفل .
- يمكن استخدام اللعب لمساعدة الطفل للتعبير عن مشكلاته .
- يمكن استخدام اللعب لمساعدة الطفل تعلم حل مشكلاته .
- يمكن استخدام اللعب فى جعل الطفل يتخلص من توتراته ويفرغ شحناته الانفعالية .

أن عملية الإرشاد باللعب تتيح للطفل فرص لنمو وجدانه فى ظل موقف محب بالنسبة له ، فمن خلال اللعب يعبر عن مشاعره ويواجهها ، ويتعلم أن يضبطها ويتحكم فيها ، أو يتخلى عن بعض سلوكياته غير مرغوبة ، ويبدأ الطفل فى إدراك معنى القوة من خلال هذا التحكم ، ويتعلم أن يفكر بطريقته ، وأن يكون قادر على اتخاذ قراراته ويحترم ذاته ويثق بها ، وهذا ما يصبو إليه المرشد النفسى


الفصل السادس
دراسات ميدانية
فى مجال الإرشاد النفسى

عايدة على قاسم رفاعى:

"دراسة مدى فاعلية برنامج ارشادى فى تعديل الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين فى مرحلة الطفولة من سن (٦-١٢) سنة.

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة عين شمس - ١٩٩٠

[١]

ويهدف البحث إلى :١- الكشف عن بعض المتغيرات ذات العلاقة بظاهرة التبول اللارادى وبخاصة الاتجاهات الوالدية وكذلك كيفية تغيير تلك الاتجاهات التى تنعكس بدورها على مدى حدوث التبول اللارادى.٢- اعداد برنامج ارشادى يهدف إلى تغيير الاتجاهات الوالدية نحو الطفل البوالى لمحاولة خفض تكرار مرات التبول اللارادى عند هذه الفئة من الأطفال.وأجرى البحث على عينة من: (٤٠) طفلاً بوالياً وهم عشرون طفلاً وعشرون طفلة تتراوح اعمارهم مابين (٦-١٢) سنة بمتوسط عمرى "٩سنوات و٦ شهور"، (٤٠) اماً للاطفال البنين متوسط اعمارهم (٣٨سنة وخمسة شهور).واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية :أ- الادوات السيكومترية وتتضمن :أولاً: ادوات التجانس للعينتين وهى اختبار الذكاء الابتدائى) اعداد عبدالعزيز القوصى وآخرون (١٩٧٤) مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى (اعداد سامية القطان) د : ت - الاستمارة الطبية (اعداد الباحثة) - والسن والجنس نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الاناث.١- مقياس الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين (اعداد الباحثة)٢- بيان مدى تكرار مرات التبول اللارادى اثناء النوم (اعداد الباحثة).٣- دليل المعلومات لظاهرة التبول اللارادى (اعداد الباحثة).ب- البرنامج الارشادى.ثانياً : الدراسة الكلينيكية للحالات وتتضمن :١- دراسة الحالة (اعداد الباحثة)٢- اختبار T. A. T ٣- اختبار C. A. T.الفروض والتساؤلات :١- لاتوجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة الضابطة قبل البرنامج الارشادى وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادى فى الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين.٢- توجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادى وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادى فى الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين وذلك

لصالح مجموعة الأمهات في القياس البعدي.٣- لاتوجد فروق بين متوسط درجات أمهات المجموعة الضابطة قبل البرنامج وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادي وذلك من حيث وعي الوالدين لظاهرة التبول اللارادي.٤- توجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادي وذلك من حيث وعي الوالدين لظاهرة التبول اللارادي.٥- لاتوجد فروق دالة بين متوسط درجات الأطفال البواليين للمجموعة الضابطة قبل البرنامج وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادي من حيث تكرار التبول اللارادي اثناء النوم.٦- توجد فروق دالة بين متوسط درجات الأطفال البواليين بالمجموعة التجريبية قبل البرنامج وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادي من حيث تكرار التبول اللارادي اثناء النوم.٧- لاتوجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة الضابطة بعد نهاية البرنامج وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاث شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج في الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين.٨- لاتوجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية بعد نهاية البرنامج الارشادي وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاثة شهور من التتبع بعد نهاية تطبيق البرنامج في الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين.٩- لاتوجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة الضابطة بعد نهاية تطبيق البرنامج الارشادي مباشرة وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاثه شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج وذلك من حيث وعي الوالدين لظاهرة التبول اللارادي.١٠- لاتوجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية بعد نهاية تطبيق البرنامج الارشادي وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاثة شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج وذلك من حيث وعي الوالدين لظاهرة التبول اللارادي.١١- لاتوجد فروق دالة بين متوسطا درجات الأطفال البواليين المجموعة الضابطة بعد نهاية تطبيق البرنامج الارشادي مباشرة وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاثة شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج الارشادي من حيث تكرار مرات التبول اللارادي اثناء النوم.١٢- لاتوجد فروق دالة بين متوسط درجات الأطفال البواليين المجموعة التجريبية بعد نهاية تطبيق البرنامج الارشادي مباشرة وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاث شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج الارشادي من حيث تكرار مرات التبول اللارادي اثناء النوم.وكانت النتائج التي توصل اليها البحث:فعالية البرنامج الارشادي الجماعي لامهات الأطفال البواليين باسلوب المحاضرات

والمناقشات ووسائل الايضاح والواجبات المنزلية باسلوب الارشاد غير المباشر المتبع فى هذه الدراسة فى تعديل والواجبات المنزلية باسلوب الارشاد غير المباشر المتبع فى هذه الدراسةفى تعديل الاتجاهات لامهات الأطفال البواليين لدى أفراد المجموعة التجريبية وتنمية وعى الوالدين وذلك بتصحيح معلوماتهن الخاطئة عن البوال والتعرف على معلومات ثانية جديدة عن التبول اللارادى خلال فترة البرنامج الارشادى (شهرين) وقد استمر هذا التحسن والتقدم فى خفض مرات التبول اللارادى إلى مابعد ثلاثة شهور من انتهاء البرنامج بدون انطفاء ولم يحدث أى تحسن لدى أفراد المجموعة الضابطة قبل البرنامج الارشادى وبعد تتبعه بثلاثة أشهر وذلك لعدم تعرضهن للبرنامج الارشادى أو آى وسائل علاجية أخرى - وقد تحققت الباحثة من صحة فروضها باستخدام اختبار (ت)لايجاد دلالة الفروق بين المتوسطات.وحيث أن الاتجاهات الوالدية تحتاج لوقت طويل لتغييرها وتعديلها وان الاتجاهات الوالدية قد تحسنت فى نهاية البرنامج الارشادى وحيث أن هذا التحسن يحتاج إلى وقت طويل حتى يثبت هذا التحسن لان الخطأ الذى تعلمته الأمهات فى الاسرة قد استمر معهم هى والطفل وقت طويل لتعليمه أو تصحيحه ولقصر فترة المتابعة واستناداً إلى هذه النتائج فان البرنامج الارشادى له أثر حقيقى فى تعديل اتجاهات أمهات الأطفال البواليين كما اتضح من درجات الأمهات فى مقياس الاتجاهات الوالدية تجاه الأطفال البواليين ودليل المعلومات لظاهرة التبول اللاإرادى قبل البرنامج وبعد البرنامج بثلاثة شهور من نهاية البرنامج لصالح القياس البعدى.

عزة عبدالجواد محمد:

"استخدام السيكودراما فى علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال سن ماقبل المدرسة".

رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - ١٩٩٠.

[٢]

يهدف البحث إلى :يهدف البحث الحالى إلى محاولة استخدام السيكودراما كأسلوب علاجى لمجموعة من الأطفال الذين يعانون من بعض السلوكيات المضطربة كالعدوان

واضطراب قلق الانفعال ثم قياس معدل السلوك المضطرب لدى الأطفال قبل وبعد استخدام السيكودراما كأسلوب علاجى موجه للطفل وذلك من خلال مقياس اضطراب السلوك لطفل ماقبل المدرسة (من إعداد الباحثة) والقائم على ملاحظة المتصلين بالطفل والمعايشين له للتعرف على معدل التحسن الذى قد يطرأ على سلوك الطفل لأستخدام السيكودراما.وأجرى البحث على عينة من :تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفل وطفلة من فئة العمر من ٣:٦ سنوات قسموا على مجموعتين :المجموعة الأولى : مجموعة الذكور وتقسيمها كالتالى :(١٠) لطفال مجموعة العدوان.(٥) لطفال مجموعة اضطراب التجنب.(٣) لطفال مجموعة قلق الانفعال.واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية :١- مقياس جود انف - هاريس للذكاء.٢- مقياس اضطراب السلوك لطفل ماقبل المدرسة (من إعداد الباحثة). ٣- دراسة الحالة. ٤- السيكودراما.وكانت الفروض والتساؤلات :١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعدد للأعراض التى يعانى منها الطفل وبعد العلاج بالسيكودراما لصالح العلاج ويشتق من ثلاث فروق فرعية.أ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعدد الأعراض التى يعانى منها الطفل فى مجموعة العدوان (اضطراب السلوك قبل وبعد العلاج بالسيكودراما لصالح العلاج) ب- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعدد الأعراض التى يعانى منها الطفل فى مجموعة اضطراب التجنب قبل وبعد العلاج السيكودرامى لصالح العلاج.جـ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعدد الأعراض التى يعانى منها الطفل فى مجموعة اضطراب قلق الانفصال بعد وقبل العلاج لصالح العلاج.٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى نسبة الذكاء بين مجموعة العدوان ومجموعة اضطراب التجنب لصالح مجموعة العدوان ويشتق منها فرضا آخر أن :أ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى نسبة الذكاء بين مجموعة العدوان ومجموعة اضطراب قلق الانفصال لصالح مجموعة العدوان.ب- هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى نسبة الذكاء بين مجموعة اضطراب التجنب واضطراب قلق الانفصال لصالح مجموعة اضطراب التجنب.وكانت النتائج التى توصل اليها البحث :١- وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة العدوان ومجموعة اضطراب التجنب فيما يتعلق بالذكاء وذلك لصالح أطفال مجموعة العدوان.٢- وجو- فرق ذوى دلالة إحصائية بين مجموعة العدوان ومجموعة اضطراب قلق الانفصال فيما يتعلق بالذكاء وذلك لصالح مجموعة العدوان.٣- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة اضطرب التجنب ومجموعو اضطراب قلق الانفصال فيما يتعلق بالذكاء.٤- وجود فرق ذوى دلالة إحصائية لعدد الأعراض التى يعانى منها أطفال مجموعة

العدوان قبل وبعد العلاج بالسيكودراما لصالح العلاج.٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعدد الأعراض التى يعانى منها مجموعة أطفال مجموعة اضطراب التجنب قبل وبعد العلاج بالسيكودراما لصالح العلاج.٦- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأعراض التى يعانى منها أطفال مجموعة الأضطراب القلق والانفصال قبل وبعد العلاج بالسيكودراما.

عزه خليل عبدالفتاح:

"اللعب كأسلوب لحل بعض المشكلات دراسة تجريبية على أطفال مرحلة ماقبل المدرسة".

رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - ١٩٩٠م.

[٣]

تهدف الدراسة إلى : التحقق من الفروض.وأجرى البحث على عينة من: ١٢٨ طفل قامت بتقسيمهم إلى أربعة مجموعات تجريبية يبلغ عدد كل منها (٣٢) طفل وكانت أعمار الأطفال تقع بين ٤:٦ سنوات وهو من ماقبل المدرسة وقد كانت المجموعات التجريبية الأربعة هى كالآتى.١- مجموعة اللعب بالخامات التباعدية.٢- مجموعة اللعب بالخامات التقاربيه. ٣- مجموعة ملاحظة الانشطه التباعدية. ٤- مجموعة ملاحظه الانشطه التقاربية. واستخدم الباحث الأدوات الآتية :١- اختبار التفكير الابتكارى عند الأطفال باستخدام الحركات والافعال (اعداد بول تورانس). ٢- مقياس جود انف - هارس للذكاء.٣- مؤشرات المستوى الاقتصادى والاجتماعى. ٤- مقياس دبرابيلر. DEBRA PELER وكانت الفروض والتساؤلات :١- لايوجد فرق ذو دلاله احصائية فى حل المشكلات التباعديه لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف طريقة المشاركه (لعب - مشاهدة). ٢- لايوجد فروق ذات دلالة احصائية فى حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف أسلوب الممارسة.٣- لايوجد فروق ذو دلالة احصائية فى المشكلات التباعدية لدى الأطفال موضع الدراسة بأختلاف الجنس. ٤- لايوجد فروق ذات دلالة احصائية فى حل المشكلات التقاربية لدى الأطفال موضع الدراسة بأختلاف طريقه الممارسة.٥- لايوجد فروق ذات دلاله احصائية

فى حل المشكلات التقاربية لدى الأطفال موضع الدراسة بأختلاف الجنس. ٦- لايوجد فروق ذو دلالة احصائية فى حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف السن. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث هى : • وجدت فروق ذات دلالة احصائية فى حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف طريقة المشاركة.• وجدت فروق ذات دلالة احصائية فى حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف اسلوب الممارسة. • وجدت فروق ذات دلالة احصائية فى حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف السن.• وجدت فروق ذات دلالة احصائية فى حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال باختلاف تفاعل متغيرات طريقة المشاركة وأسلوب الممارسة والجنس.• وجدت فروق ذات دلالة احصائية فى حل المشكلات التقاربية لدى الأطفال موضوع الدراسة باختلاف طريقة المشاركه (لعب - مشاهدة). • وجدت فروق ذات دلالة احصائية المشكلات التقاربية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف الجنس. • وجدت فروق ذات دلالة احصائية فى حل المشكلات التقاربية لدى الأطفال موضع الدراسة تفاعل متغيرى اسلوب الممارسة والجنس.

مدحت الطاف عباس أبو العلا:

"دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية بإستخدام الرسم".

رسالة دكتوراة - كلية البنات - جامعة عين شمس - ١٩٩٠.

[٤]

ويهدف البحث الى:- تخفيض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية بإستخدام الرسوم مع الأطفال ذوى المستويات العالية من القلق. واجرى البحث على عينه من:- (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة من مدرسة أسوان بنات الابتدائية المشتركة من (٦) فصول من الصف الخامس الابتدائى بلغت (١٥٠) تلميذاً و (١٥٠) تلميذة. واستخدم الباحث الادوات الآتية:-١- مقياس لقياس قلق الأطفال إعداد الباحث. ٢- برنامج للرسوم الحرة المرجهة إعداد الباحث ٣- اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد ذكى صالح. وكانت الفروض والتساؤلات هى:-١-

هل يمكن للرسوم تخفيض مستوى القلق لدى الاطفال؟. ٢- ايهما أكثر تخفيضا للقلق لدى الأطفال الرسوم الحرة أم الموجهة فى تخفيض مستوى القلق لديهم؟. ٣- أى الجنس الذكور او الاناث أكثر تأثراً بالرسم فى تخفيض مستوى القلق لديهم؟. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث هى:-١- وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلى والبعدى لدى أفراد العينة التجريبية على مقياس القلق بعد تطبيق طريقة الرسم الحر والموجهة يؤكد قدرة الرسوم فى تخفيض مستوى القلق لدى الأطفال عينه الدراسة. ٢- تبين إرتفاع درجات الفروق فى طريقة الرسم الحر عن طريق الرسم الموجه مما يؤكد على أن طريق الرسم الحر أكثر فاعلية فى تخفيض مستوى القلق لدى الاطفال. ٣- اثبتت الدراسة أن كلاً من الذكور والاناث قد أظهروا دلالة احصائية تجاه الرسم وعند مقارنة درجات الذكور والاناث تبين إرتفاع الفروق لدى الاناث عن الذكور.

أحمد البهى السيد وحيش:

"استخدام بعض البرامج التعليمية فى تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين".

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة المنصورة - ١٩٩١م.

[٥]

ويهدف البحث الى: ١- وضع برامج إرشادية من اجل تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين وتجريبها. ٢- قياس مدى فاعليه هذه البرامج فى تعديل بعض هذه السلوكيات غير التوافقية ودراسة نتائجها. وكانت عينة الدراسة مكونة من:- ٤٧ حدثاً جانحا بينما خرج ثلاثة منهم فى بداية المعالجة التجريبية لصدور حكم ببراءتهم. واستخدم الباحث الأدوات الآتية:١-اختبار السلوكيات غير التوافقية (مواقف) إعداد الباحث. ٢- اختبار السلوكيات غير التوافقية (عبارات) إعداد الباحث. وكانت الفروض والتساؤلات هى: ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد السلوكيات غير التوافقية (عدوان - سوء توافق اجتماعى - إحساس بالنقص - قلق - ضبط الذات) لصالح المجموعة التجريبية. ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى

للمجموعه التجريبية لصالح القياس البعدى . ٣- تأثير المعالجة التجريبية باستخدام البرامج تأثيراً كميا تراكمياً. ٤- يختلف التأثير الكمى للبرنامج المستخدم (لعب الدور السيكودراما والرسم فى المجموعة التجريبية) باختلاف محتواها. ٥- يمكن تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية من خلال بعض البرامج التعليمية التى أعدت لذلك. وكانت النتائج التى توصل إليها البحث:- توصلت الدراسة إلى تعديل وخفض السلوكيات غير التوافقية. وقد تحقق الفرض الثانى والثالث والخامس والفرض الأول جزئيا ولم يتحقق الفرض الرابع.

احمد عبدالغنى ابراهيم حسب الله:

"أثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوى لدى عينة من الأطفال فى عمر ست سنوات".

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة الزقازيق - ١٩٩١.

[٦]

ويهدف البحث إلى :١- وضع برنامج للعب اللغوى يمكن من خلاله الارتقاء ببعض جوانب النمو اللغوى (الادراك السمعى، التعبير اللغوى) لدى طفل السادسة.٢- وضع برنامج للعب التمثيلى يمكن من خلاله الارتقاء ببعض جوانب النمو اللغوى (الادراك السمعى، التعبير اللغوى) لدى طفل السادسة.وأجرى البحث على عينة من: (٦٠) ستين تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصف الأول الأبتدائى ممن تتراوح اعمارهم من (٦-٧) سنوات.واستخدم الباحث الأدوات الآتية :١- بطارية القدرات النفسية واللغوية (هدى براده - فاروق صادق).٢- اختبار رسم الرجل (لجود - إنف).٣- برنامج اللعب اللغوى (اعداد الباحث).٤- برنامج اللعب التمثيلى (اعداد الباحث).وكانت الفروض والتساؤلات:١- هل يؤثر برنامج اللعب اللغوى على جوانب النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعى - التعبير اللغوى)؟٢- هل يؤثربرنامج اللعب التمثيلى على جوانب النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعى - التعبير اللغوى)؟٣- هل يختلف تأثير برنامج اللعب اللغوى وبرنامج اللعب التمثيلى على جوانب النمو اللغوى المقاسة باختلاف نوع اللعب؟٤- هل يستمر تأثير برنامج اللعب اللغوى على جوانب النمو اللغوى (الادراك السمعى، التعبير اللغوى) بعد مرور فترة ثلاث شهور من انتهاء البرنامج (المتابعة)؟٥ - هل

يستمر تأثير برنامج اللعب التمثيلي على جوانب النمو اللغوى (الادراك السمعي، التعبير اللغوى) بعد مرور فترة ثلاث شهور من انتهاء البرنامج (المتابعة)؟وكانت الفروض:١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوى ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في ابعاد النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعي، والتعبير اللغوى) بعد تطبيق برنامج الالعاب اللغوية مباشرة وذلك لصالح تلاميذ مجموعة اللعب اللغوى.٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في ابعاد النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعي، والتعبير اللغوى) بعد تطبيق برنامج اللعب التمثيلي وذلك لصالح تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي.٣ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوى ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي في ابعاد النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعي، والتعبير اللغوى). ٤ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوى بعد انتهاء برنامج اللعب اللغوى مباشرة ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوى بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء برنامج اللعب اللغوى في ابعاد النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعي، والتعبير اللغوى).٥- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي بعد انتهاء برنامج اللعب التمثيلي مباشرة ومتوسط درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي بعد مرور ثلاثة شهور من انتهاء برنامج اللعب التمثيلي في ابعاد النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعي والتعبير اللغوى).**وكانت النتائج التي توصل اليها البحث :**١- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠١، بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوى ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في ابعاد النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعي والتعبير اللغوى) بعد تطبيق برنامج الالعاب اللغوية مباشرة وذلك لصالح تلاميذ مجموعة اللعب اللغوى.٢- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠١، بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في ابعاد النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعي والتعبير اللغوى) بعد تطبيق برنامج الالعاب التمثيلي مباشرة وذلك لصالح تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي.٣- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠١، بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوى ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي في ابعاد النمو المقاسة (الادراك السمعي والتعبير اللغوى) وذلك لصالح تلاميذ

مجموعة اللعب اللغوى٤- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠١, بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوى بعد انتهاء برنامج اللعب اللغوى مباشرة ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوى بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء برنامج اللعب اللغوى فى ابعاد النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعى والتعبير اللغوى) وذلك لصالح مجموعة اللعب اللغوى بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء برنامج اللعب اللغوى.٥- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠١, بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلى بعد انتهاء برنامج اللعب التمثيلى مباشرة ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلى بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء برنامج اللعب التمثيلى فى ابعاد النمو اللغوى المقاسة (الادراك السمعى والتعبير اللغوى) وذلك لصالح مجموعة اللعب التمثيلى بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء برنامج اللعب التمثيلى.

اميمة محمد عبدالفتاح عليفى:

"برنامج مقترح فى الإرشاد النفسى لأطفال الرياض المنعزلين إجتماعياً".
رسالة ماجستير- كلية البنات - جامعة عين شمس ١٩٩١.

[٧]

يهدف البحث إلى :١- متابعة الأساليب المختلفة لتعديل السلوك البشرى للوقوف على أنسب هذه الأساليب لأتباعه فى معالجة مشكلة البحث.٢- إتباع الأسلوب التجريبى فى هذه الدراسة حيث نادت معظم الأصوات المهتمه بعلم النفس بانتهاج الدراسات التجريبية.٣- علاج العزله الاجتماعية لدى بعض أطفال المجتمع متمثله فى العينة التجريبية التى يطبق عليها البرنامج.أجرى البحث على عينة من :تمثلت فى مجموعة من أطفال بعض الحضانات التابعة للشئون الاجتماعية فى محافظة الشرقية قوامها (٨٠) طفلاً وطفلة من الأطفال المنعزلين إجتماعياً.واستخدم الباحث الأدوات الآتية :١- مقياس السلوك التكيفى.٢- البرنامج الإرشادى (إعداد الباحثة).وكانت الفروض والتساؤلات :١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث فى التوافق الإجتماعى.٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطه بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة التوافق الاجتماعى لدى أطفال عينة الدراسة قبل البرنامج وبعده

لصالح القياس البعدى.وكانت النتائج التى توصل اليها البحث :١- وجد أن هناك فروق حقيقية دالة إحصائياً لصالح البنات حيث بلغت قيمة (ت) ١٠,١٩ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٢.,٠١- وجد أن هناك أثر للبرنامج بالنسبة لمجموعتين الإناث والذكور حيث بلغت قيمة (ت) ١٠١,١ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٣.,٠١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, بين درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة فى القياس البعدى وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأطفال المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده وذلك لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة (ف) ١٨٢,٥٦٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠١, وذلك لصالح المجموعة التجريبية فى القياس البعدى مما يدل على أثر البرنامج الواضح فى تحسين درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة الدراسة).

نبيلة محمد رشاد:

"فاعليه برنامج لغوى على السلوك التكيفى للطفل الاصم فى مرحلة ماقبل المدرسة".

رسالة ماجستير - كلية الدراسات الانسانية - جامعة الأزهر- ١٩٩١.

[٨]

ويهدف البحث إلى :الوقوف على فاعلية برنامج لغوى على الطفل الاصم فى المرحلة الأبتدائية وماقبلها، من حيث : اللغة ونموها والسلوك التكيفى ومدى تكيف الطفل الاصم مع أقرانه من الأطفال عادى السمع.ومن هنا نستطيع أن نقول أن للبحث هدفاً عاماً وهو إلقاء الضوء على النمو اللغوى لدى الطفل الاصم نتيجه لتعرضة لبرنامج لغوى.ويتجاوز مع هذا الهدف العام اهداف اخرى اهمها :١- معرفة ما اذا كان لعامل الجنس أثر على هذا النمو اللغوى.٢- توضيح العلاقة بين النمو اللغوى للطفل الاصم والسلوك التكيفى.٣- الكشف عما اذا كان هناك مظاهر اخرى لهذا النمو بجانب التعرض لهذا البرنامج اللغوى أملاً فى الاستفادة من هذا العمل فى مجال التعليم لهذه الفئة وتحديد العوامل التى تساعد على عملية النمو اللغوى لديهم وتساعد أيضاًعلى تكيفهم السلوكى بعضهم مع بعض من ناحية ومع غيرهم من ناحية

لخرى.وأجرى البحث على عينة من:(١٢٢) طفلاً وطفلة صم من مركز التدريب اللغوى بالجمعية المصرية لرعاية وتأهيل الصم والبكم بمصر الجديدة بجميع مستويات المركز (الأول، الثاني، الثالث، الرابع).وتتراوح أعمار أفراد العينة الكلية مابين (٣-١٠) سنوات بالاضافة إلى العينة الضابطة وعددهم (٢٦) طفلاً وطفلة في نفس العمر ولكن من عاديي السمع من مدرسة صلاح الدين الأبتدائية المشتركة بمصر الجديدة.وأستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:١- البرنامج اللغوى – طريقة فربوتونال - Verbotonal Method (١٩٧٤).٢- مقياس السلوك التكيفي (إعداد فاروق صادق : ١٩٨٥)٣- مقياس التأهب للقراءة (إعداد فوقية حسن عبد الحميد رضوان: ١٩٨٧).٤- لختبار رسم الرجل (جود - انف) ٥- استمارة جمع البيانات (إعداد الباحثة)وكانت الفروض والتساؤلات :١- لايوجد أثر دال احصائياً لتفاعل النوع ومستويات التدريب اللغوى على ابعاد السلوك التكيفي والتأهب للقراءة.٢- لايوجد أثر دال احصائياً لتفاعل نوع الاعاقة (مكتسب/وراثي) ومستويات التدريب اللغوى على ابعاد السلوك التكيفي والتأهب للقراءة.٣- لايوجد أثر دال احصائياً لتفاعل نوع الاعاقة (داخلي/ خارجي) ومستويات التدريب اللغوى على أبعاد السلوك التكيفي والتأهب للقراءة.٤- لايوجد أثر دال احصائياً لتفاعل الموقف التجريبي(قبلي/ بعدي) ومستويات التدريب اللغوى على ابعاد السلوك التكيفي والتأهب للقراءة.وكانت النتائج التي توصل اليها البحث: لنتائج الفرض الأول :توجد فروق دالة احصائياً بين مستويات التدريب اللغوى على بعض ابعاد السلوك التكيفي والتأهب للقراءة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المستوى الثاني والثالث والرابع. كذلك لايوجد أثر لتفاعل نوع ومستويات التدريب اللغوى على ابعاد السلوك التكيفي والتأهب للقراءة الا في الأبعاد التالية : النمو اللغوى التوجيه الذاتي، والقدرة على الاستنتاج وقد اكدت النتائج صحة الفرض الأول جزئياً.نتائج الفرض الثاني :توجد فروق دالة احصائياً لمستويات التدريب اللغوى على بعض ابعاد السلوك التكيفي والتأهب للقراءة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المستوى الثاني والثالث والرابع وكذلك لايوجد أثر لتفاعل نوع الاعاقة ومستويات التدريب اللغوى، اكدت النتائج صحة الفرض الثاني جزئياً.إذ لاتوجد فروق دالة احصائياً لمستويات التدريب اللغوى على ابعاد السلوك التكيفي والتأهب للقراءة الافي بعد واحد من ابعاد التأهب للقراءة هو القدرة على الاستنتاج.لنتائج الفرض الثالث :توجد فروق دالة احصائياً لمستويات التدريب اللغوى على بعض ابعاد السلوك التكيفي والتأهب للقراءة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المستوى الثاني والثالث والرابع كذلك لايوجد أثر لتفاعل نوع الاقامه على ابعاد السلوك التكيفي والتأهب

للقراءة الا فى بعض الأبعاد التالية : النمو الجسمى، النشاط الاقتصادى، مفهوم العدد، النشاط المهنى مهارات التحرك البصرى، التمييز بين المختلف والمتشابه، القدرة على الاستنتاج مما يؤكد صحة الفرض الثالث جزئياً.نتائج الفرض الرابع :توجد فروق دالة احصائياً لمستويات التدريب اللغوى على ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقراءة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المستوى الثانى والثالث والرابع.كما يوجد أثر دال احصائياً للموقف التجريبى ومستويات التدريب اللغوى على الأبعاد التالية : التصرفات الاستقلالية، النمو الجسمى، النمو اللغوى، مفهوم العدد والوقت، الاعمال المنزلية، النشاط المهنى، المسئولية، التنشئة الاجتماعية، مهارات التحرك البصرى، ادراك الكلمات، فهم معانى الكلمات، القدرة على الاستنتاج - الذاكرة السمعية، الدرجة الكلية لمقياس التأهب للقراءة مما يؤكد صحة الفرض الرابع جزئياً.

امانى حلمى أمين:

"اعداد برنامج علاجى للمتخلفين قرائياً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى".

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة جنوب الوادى - ١٩٩٢.

[٩]

ويهدف البحث إلى :التعرف من خلالها على التلاميذ المتأخرين فى القراءة الجهرية وتشخيص مظاهر تأخرهم ثم وضع البرنامج العلاجى الملائم لهم ولذلك تحددت مشكلة البحث فى اعداد برنامج علاجى للمتخلفين قرائياً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.واجرى البحث على عينة من :تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائى.واستخدمت الباحثة الأدوات التالية :يستخدم هذا البحث مايلى:١- اختبار الذكاء المصور (احمد زكى صالح)٢- اختبار القراءة الجهرية (المتدرج وهو يتكون من صورتين متكافئتين طبقت الصورة الأولى منه على التلاميذ والتلميذات لتشخيص الأخطاء اما الصورة الثانية فاستخدمت لتقويم نهائى بعد اخذهم البرنامج العلاجى.٣- بطاقة رصد الأخطاء وذلك لتصنيف الأخطاء ومعرفة عددها فى كل مهارة. ٤- جهاز تسجيل.٥- شريط كاسيت. ٦- اختبار الذكاء المصور.وكانت الفروض والتساؤلات : طبقت الفروض كالتالى:١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية في الأختبار القبلي والبعدى للأخطاء الخاصة بمهاراة القراءة الجهرية لصالح الأختبار البعدى.٢- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات التلاميذ المجموعة الضابطه في الأختبار القبلي والبعدى للأخطاء بمهاراة القراءة الجهرية موضوع الدراسة.٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطه في الأختبار البعدى. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث :١- يعانى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي من التأخر في بعض مهارات القراءة الجهرية وكانت أكثر اخطائهم تتعلق بمهارات التعرف على الكلمة والتكرار والاضافه بنسب تتراوح بين ٩٠٪-٩٥٪ ماعدا مهاره الحذف التي يخطئون فيها بنسبة ١٢٪ ومهاره الابدال بنسبة ٥٣٪ .٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اداء تلاميذ المجموعة التجريبية من الجنسين قبل الاستعانه بالبرنامج العلاجي والفرق لصالح البرنامج العلاجي.٣- تلاميذ المجموعة الضابطه حدث لهم بعض التقدم في بعض مهارات القراءة الجهرية وهذا التقدم يعد ضئيلاً اذا ماقورن باداء المجموعة التجريبية.٤- ادى تدريس البرنامج العلاجي لتلاميذ المجموعة التجريبية إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية والضابطه وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.٥- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية مبينه مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية من الجنسين وذلك في الأختبار البعدى.

سميرة علي جعفر ابوغزالة:

"تعديل أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى أطفال المدرسة الابتدائية باستخدام برنامج ارشادي في اللعب".

رسالة دكتوراة - معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة - ١٩٩٢.

[٢٠]

ويهدف البحث الى: ١- حصر أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى أطفال المدرسة الابتدائية مما يساعد على التخطيط لبرامج ارشادية لمثل هؤلاء الاطفال. ٢- تقديم اسلوب ملائم لتعديل السلوك المشكل الذى يظهر لدى بعض الأطفال يفيد في تحسين عمليه التعليم

وزيادة التوافق النفسى الاجتماعى للاطفال. ٣- تطوير اساليب التعليم وتوجيهها نحو خفض المشكلات السلوكية التى يعانى منها بعض الأطفال اثناء قيامهم بعملية التعليم. **واجرى البحث على عينة من:** ٦٠ تلميذاً يتراوح أعمارهم مابين ٩-١١ سنة من تلاميذ المدرسة الابتدائية وتم تقسيمهم لمجموعتين: المجموعه التجريبية: بلغ عددها ٣٠ تلميذاً. المجموعه الضابطة : بلغ عددها ٣٠ تلميذاً. **واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:** ١- إستمارة بحث حالة الأطفال المشكلين. ٢- جدول مشاهدة سلوك الطفل لعدوانى ٣- مقياس تقدير المعلمين للسلوك العدوانى لدى أطفال المدرسة الابتدائية. ٤- مقياس تقدير الاقران للسلوك العدوانى لدى أطفال المدرسة الإبتدائية. ٥- اختبار لقياس السلوك العدوانى لدى أطفال المدرسة الابتدائية. ٦- البرنامج الارشادى فى اللعب. **وكانت الفروض والتساؤلات:-** هل ينخفض مستوى السلوك العدوانى بدرجة ذات دلالة احصائية لدى المجموعه التجريبية مقارنة بالمجموعه الضابطة باستخدام البرنامج الارشادى فى اللعب. **وكانت النتائج التى توصل اليها البحث:-** وجد أنه يمكن تعديل السلوك العدوانى لدى بعض أطفال المدرسة الابتدائية بتطبيق أسلوب التعلم بالمشاهدة من خلال البرنامج الإرشادى فى اللعب.

سهام على عبدالحميد حسين شريف:

"مدى فاعلية برنامج ارشادى لتعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال اللقطاء".

رسالة ماجستير - كلية البنات - جامعة عين شمس -١٩٩٢.

[١١]

ويهدف البحث إلى :التعرف على مدى فعالية برنامج ارشادى لتعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال اللقطاء المقيمين داخل المؤسسات الايوائية (١٠-١٢) سنة. **واجرى البحث على عينه** :تتكون من (١٠٠) طفله من الأطفال اللقطاء المقيمين داخل المؤسسة الايوائية وقامت الباحثة باختيار (٣٠) طفله عشوائياً من بين الذين حصلوا على درجات مرتفعه فى مقياس السلوك العدوانى وقسمت العينة مناصفه إلى مجموعتين كل منهما (١٥) طفله احداهما تجريبيه والأخرى ضابطه والمجموعتين متجانستين من حيث السن الجنس المستوى

الاجتماعى الاقتصادى ومستوى الذكاء فما تتراوح أعمارهن الزمنية (١٠-١٢) سنه.واستخدم الباحث الأدوات الآتية :أولاً : مقاييس السيكومتريه.١- اختبار عين شمس للذكاء الابتدائى (عبدالعزيز القوصى، حامد زهران، هدى برادة).٢- مقياس السلوك العدوانى للأطفال اللقطاء (اعداد الباحثة).٣- استمارة ملاحظة السلوك العدوانى خاصة بالمشرفين (اعداد الباحثة)ثانياً : المقاييس الاكلينيكية.٤- الاختبار الاسقاطى C. A. T. (اعداد بلاك وبلاك)٥- اختبار رسم الأسرةالمتحركه (اعداد بيزنر وكوفماب).٦- المقابلة الطليقه.٧- برنامج ارشادى لتعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال اللقطاء (اعداد الباحثة).٨- استمارة دراسة الحالة (اعداد الباحثة).وكانت الفروض والتساؤلات :١- ماهى أهم مظاهر السلوك العدوانى لدى الأطفال اللقطاء داخل المؤسسات الايوائية.٢- ما مدى فاعلية برنامج ارشادى فى تعديل السلوك العدوانى لدى هؤلاء الأطفال؟ وكانت النتائج التى توصل اليها البحث :١- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطه وذلك على مقياس السلوك العدوانى المستخدم فى الدراسة.٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطه بعد تطبيق البرنامج لصالح افراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدوانى.٣- وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده لصالح افراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج على مقياس السلوك العدوانى.٤- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد المتابعه على مقياس السلوك العدوانى.٥- أن هناك اسباب نفسيه وبيئيه تؤدى إلى ظهور السلوك العدوانى لدى الأطفال اللقطاء ويمكن تعديل السلوك العدوانى إلى سلوك سوى مقبول اجتماعياً. فى طريق اعطاء الأطفال برامج ارشادية توضح لهم الأساليب السلوكية التوكيديه لأثبات ذواتهم والشعور بالثقه بالنفس.

سوسن عبدالونيس ابراهيم حجازى:

"فعالية الاتجاه السلوكى من منظور خدمة الفرد فى علاج مشكلة التدخين لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية".

رسالة ماجيستير - كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان - ١٩٩٢.

[١٢]

تهدف الدراسة إلى :اختبار فاعلية تكينكى الانطفاء التدريجى والتدعيم الايجابى فى تعديل سلوك التدخين لدى تلميذ المرحلة الاعدادية ومساعدته فى الاقلاع عن التدخين او التقليل من معدلاته.واجرى البحث على عينة مكونه من: ١٠ تلاميذ مدخنين تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٥ سنه، وقد مارست الباحثة مع حالات الدراسة تكينكى الانطفاء التدريجى والتدعيم الايجابى.واستخدمت الباحثه الأدوات الآتية :- مقياس المثيرات السلوكية المرتبطه بتدخين السجائر.- جدول قياس عدد مرات التدخين اليومى.- التحليل الطبى لقياس نسبه النيكوتين فى الجسم.وكانت الفروض والتساؤلات هى :توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين ممارسة اتجاه تعديل السلوك مع التلميذ المدخن ومساعدته فى الاقلاع عن التدخين.وكانت النتائج التى توصل اليها البحث هى :اثبات صحة فرض الدراسة، وكانت الفروض لصالح القياس البعدى مما يشير إلى جدوى تكنيكات مستخدمه فى خفض فاعلية التدخين لدى تلميذ المرحلة الاعدادية.- وجدت فروق ذات دلالة لصالح القياس البعدى مما يشير إلى فعالية تكينكى الانطفاء التدريجى والتدعيم الايجابى فى مساعدة التلميذ للاقلاع عن التدخين والتقليل من معدلاته.- وجدت فروق ذات دلالة لصالح القياس البعدى مما يشير إلى فاعلية التكينكات العلاجية المستخدمه فى تعديل سلوك التدخين لدى التلميذ المدخن بحيث يقلع عن التدخين أو يقلل من معدلاته.

صفاء غازى أحمد حمودة:

"فاعلية اسلوب العلاج الجماعى " السيكودراما" والممارسة السلبية لعلاج بعض حالات اللجلجة".

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة عين شمس - ١٩٩٢.

[١٣]

ويهدف البحث الى:- التحقق من فاعلية اسلوبى: السيكودراما (متمثلة فى فنية لعب الدور) والممارسة السلبية (إحدى فنيات العلاج السلوكى) فى علاج بعض حالات التجلجة

عندما يستخدم كل اسلوب منهما بمفرده وعندما يستخدمان معاً، بإعتبار أن كلاً منهما يمثل إطار نظرياً قائماً بذاته من حيث التعامل مع اللجلجة ومن حيث تناول الاسباب المؤدية إليها وطرق علاجها أو التخفيف من حدتها. وأجرى البحث على عينه من: ٢٤ متلجلجاً مـن تلاميذ المرحلة الاعدادية تتراوح اعمارهم بين (١٢–١٥) سنة وقد قسموا إلى اربع مجموعات متسارية – ثلاثة منها تجريبية والرابعه مجموعة ضابطة وذلك على النحو التالى:-١- مجموعة تطبق عليها فنية لعب الدور (السيكودراما) ٢- مجموعة تطبق عليها فنية الممارسة السلبية. ٣- مجموعة تطبق عليها فنية لعب الدور والممارسة السلبية. ٤- مجموعة ضابطة. وتمت المجانسة بين المجموعات الأربع من حيث السن – الذكاء – المستوى الاجتماعى الاقتصادى والثقافى ودرجة اللجلجة. واستخدم الباحث الادوات الآتية:-١-دليل تقدير نوع اللجلجة (إعداد الباحثة). ٢- دليل تقدير العوامل والظروف المؤدية لنشأة اللجلجة (إعداد الباحثة). ٣- دليل تقدير المواقف المثيرة للجلجة (إعداد الباحثه) ٤- إستمارة دراسة الحالة. ٥- اختبار كاتل للذكاء (إعداد عبدالسلام عبدالغفار وأحمد عبدالعزيز سلامة). ٦- استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى (إعداد سامية القطان). ٧- إستمارة القياس الاجتماعى (لمورينو). ٨- اختبار تفهم الموضوع (لموراى). ٩- إختبار رسم الأسرة المتحركة (لكوفمان). وكانت الفروض والتساؤلات:- تضمنت الدراسة التساؤلات الآتية:-١- مامدى فاعلية السيكودراما كأحد اساليب العلاج الجماعى فى علاج اللجلجة لدى المراهقين بالمرحلة الإعدادية؟٢- أى من الاسلوبين العلاجيين أكثر فاعلية فى علاج اللجلجة السيكودراما أم الممارسة السلبية؟٣- هل الجمع بين الاسلوبين: السيكودراما والممارسة السلبية أفضل من الأقتصار على اسلوب واحد منهما فى علاج اللجلجة؟ وكانت النتائج التى توصل اليها البحث:-١-اتضحت فعالية الاساليب العلاجية المستخدمة فى التخفيف من حدة اللجلجة. ٢- اتضح أن الجمع بين فنيتى لعب الدور والممارسة السلبية أكثر فعالية فى علاج اللجلجة من الاقتصار على احدى الفنيتين. ٣- استخدام فنية لعب الدور التى تتناول الديناميات الكامنه وراء عرض اللجلجة أكثر فعالية من استخدام الممارسة السلبية التى تكتفى بإزالة العرض. ٤- العلاج بالاساليب السابقة له آثاره الايجابية المستمرة فى تخفيف حدة اللجلجة وفى تعديل شخصية المتلجلج كما اتضح من نتائج التتبع لاثر الخبرة العلاجية. ٥- يرتبط بقاء واستمرار آثار علاج اللجلجة بدرجة فعالية الاسلوب العلاجى المستخدم حسب الترتيب السابق بمعنى أن الجمع بين لعب الدور والممارسة السلبية آثاره ابقى واكثر استمراراً من الاقتصار على احدى

الفنيتين والعلاج بفنية لعب الدور (السيكودراما) آثاره ابقى واكثر استمراراً من العلاج بالممارسة السلبية.

نجوى ابراهيم مرسى الشرقاوى:

"العلاقة بين ممارسة العلاج الاسرى فى خدمه الفرد وتخفيف معدلات حدوث السلوك العدوانى لطفل ماقبل المدرسة"
رسالة ماجستير -كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان - ١٩٩٢.

[١٤]

وتهدف الدراسة إلى :اختبار فاعلية ممارسة العلاج الاسرى فى تخفيف السلوك العدوانى لطفل ماقبل المدرسة.واجرى البحث على عينة من : ١٢ طفل يتراوح عمرهم بين ٦:٥ سنوات وذلك بعد استبعاد الحالات التى لا ينطبق عليها الشروط.واستخدمت الباحثه الأدوات الأتيه :- مقياس السلوك العدوانى (أعداد/ فاروق صادق).- الجلسات الأسرية.- المقابلات الفردية والمشتركة.- المقابلات الجماعية.- استمارة بيانات معرفة بالطفل واسرته.- مجموعة من الألعاب والحكايات والبرامج التربوية.وكانت الفروض والتساؤلات هى :الفرض الرئيسى "توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك العنيف التربوى لطفل ماقبل المدرسة١- توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك التدميرى.٢- توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك الغير اجتماعى.٣- توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك المتمرد.٤- توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك ايذاء الذات.وكانت النتائج التى توصل اليها البحث هى :تأكيد صحة الفرض الرئيسى وكذلك الفروض الفرعية."توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك العنيف التربوى لطفل ماقبل المدرسة.

فريدة حنفى محمود رضوان:

"برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى"

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة الاسكندرية - ١٩٩٢.

[١٥]

ويهدف البحث الى:١- التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة فى القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى. ٢- تحديد أهم العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية. ٣- تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية. ٤- تصميم برنامج لعلاج صعوبات التعلم لمواد الدراسة الأساسية القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى. وأجرى البحث على عينة من:١- تلاميذ الصف الرابع الابتدائى من بعض مدارس محافظة الاسكندرية وكان عدد أفراد العينة (٣٤٥) تلميذاً وتلميذة وقد قامت الباحثة بتعيين فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات وقد وصلت العينة (٣٠) طفل. ٢- عينة المعلمين عينة مكونة من ٧٠ معلماً ومعلمة يمثلون جميع معلمى اللغة العربية والرياضيات الذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع من المدارس التى تم تطبيق أدوات البحث فيها:وأستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:١- الاستبيانات ٢- الاختبارات التحصيلية٣- الاختبارات التشخيصية. ٤- برنامج تدريبى مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة. الأدوات التى استخدمتها الباحثة:١- اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد رافن. ٢- استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم إعداد أنور الشرقاوى. وكانت الفروض والتساؤلات:١- توجد عدة عوامل مرتبطة إرتباطاً دالاً بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات. ٢- توجد صعوبات تعلم شائعة فى القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى. ٣- توجد صعوبات تعلم شائعة فى الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى. ٤- توجد صعوبات تعلم شائعة فى الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى٥- توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين. وكانت النتائج التي توصل إليها الباحث: ١- هناك صلة وثيقة بين الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية وبين المدرس والتلميذ والمنهج وحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي. ٢- توجد صعوبات تعلم شائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع ممثلة في صعوبات النطق السليم للكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة. صعوبات التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة صعوبات نطق الطفل المناسب لحرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة.

عبدالصبور منصور محمد سيد أحمد:

"أثر الارشاد النفسي في تعديل بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا".

رسالة دكتوراة- معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة-١٩٩٤م.

[١٦]

تهدف الدراسة الى:معرفة مدى امكانية تعديل بعض الاضطرابات السلوكية الأكثر انتشاراً لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) باستخدام البرامج الارشاديه واجراءات تعديل السلوك المناسبة لمساعدتهم على تحقيق أكبر مستوى ممكن من التكيف في حدود قدراتهم وكذا التعرف على أثر نوع الاقامة (داخلية - خارجية) في فاعلية البرنامج الارشادي المستخدم. وأجرى البحث على عينة من:(٣٤) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً مقسمين لمجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (١٧) طفلاً منهم (٩) أطفال مقيمين بالمعهد و (٨) أطفال غير مقيمين والمجموعة الأخرى ضابطة وقوامها (١٧) طفلاً منهم (٩) أطفال مقيمين بالمعهد و(٨) غير مقيمين وجميع أطفال العينة في مستوى عمر زمني من (٨-١٢) سنة وبمستوى ذكاء يتراوح ما بين (٥٠-٧٠) من فئة التخلف العقلي الخفيف Mild. واستخدم الباحث الأدوات الآتية:أ- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (اعداد محمد عبدالسلام، لويس مليكه). ب- مقياس السلوك التكيفي (اعداد فاروق صادق) جـ - استطلاع رأى الآباء والمشرفين عن أهم

مايحبه ويرغبه الأطفال المتخلفون عقلياً (اعداد الباحث). د- برنامج ارشادى للأطفال المتخلفين عقلياً (اعداد الباحث). وكانت الفروض والتساؤلات هى:١- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة التجريبية وبين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة الضابطه فى مستوى الاضطرابات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية بعد البرنامج. ٢- توجد فروق داله احصائياً بين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة التجريبية غير المقيمة وبين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة التجريبية المقيمه فى مستوى الاضطرابات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية غير المقيمة. ٣- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة التجريبية وبين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة الضابطة فى مستوى السلوك النمائى (الاستقلالى) لصالح المجموعة التجريبية بعد البرنامج. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث هى:١- وجدت فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطه فى مستوى الاضطرابات السلوكية بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ٢- لاتوجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية المقيمة وبين المجموعة التجريبية غير المقيمة وذلك فى الدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية. ٣- وجدت فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطه فى السلوك النمائى (الاستقلالى) لصالح المجموعة التجريبية

فوزى فوزى يوسف:

"دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق عند الأطفال بالمرحلة الابتدائية باستخدام اللعب التمثيلى".

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة اسيوط - ١٩٩٤.

[١٧]

ويهدف البحث الى:تخفيض مستوى القلق لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية من سن (١٠-١١ سنة) باستخدام اللعب التمثيلى مع الأطفال ذو مستويات القلق العالى.وأجرى البحث على عينة من :اطفال المدارس الابتدائية (١٠-١١) سنة من مدارس مدينة اسوان وهى تبلغ

٥ مدارس تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة، تجريبية).واستخدم الباحث الأدوات الآتية :١- مقياس القلق العام للأطفال. "اعداد الباحث"٢- برنامج اللعب التمثيلي. "اعداد الباحث"٣- مقياس المستوى الإجتماعي والاقتصادي.٤- اختبار القدرة العقلية العامة. وكانت الفروض والتساؤلات هي: ١- هل يساعد اللعب التمثيلي على تخفيض القلق لدى الأطفال؟٢- أي الجنسين الذكور أم الأناث أكثر تأثراً باللعب التمثيلي في تخفيض القلق لديهم؟وكانت النتائج التي توصل اليها البحث هي :١- أكد على الدور الايجابي للعب التمثيلي في خفض توتر الأطفال.٢- على أطفال العينة التجريبية.٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية على أن مجموعة الذكور ومجموعة البنات في المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج التمثيل من الأطفال تنخفض القلق لصالح الذكور.

محمد علي كامل محمد مصطفى:

"فعالية برنامج لتعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم الناتجه عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ دراسة سيكوفسيولوجية".
رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة طنطا - ١٩٩٤.

[١٨]

وتهدف الدراسة الى:-١- أهمية برامج تعديل السلوك وعلاج حالات العجز عن التعلم على أساس النماذج التي تناقش وظائف المخ. وأجرى البحث على عينه من:- ١٦ تلميذ وتلميذة للصف الخامس للمرحلة الابتدائية بمدارس مصطفى ابو زهره ، الفاتح، مؤسسة قطور منهم ١٠ ذكور ٦ إناث ٤ إشتركوا في الدراسة التجريبية ٦ ضمن أطفال المجموعة الضابطة ٤ تلميذات اشتركوا في الدراسة التجريبية ٦ ضمن أطفال المجموعة الضابطة تراوحت الاعمار ١٥٤،١٤٠ شهراً متوسط (١٤٣،٣) انحراف معياري (٤. ٥٨) الإناث ، ١٥٠ شهر متوسط ١٤١،١ إنحراف معياري ٣،٨٩. واستخدم الباحث الأدوات الاتيهة:-١- قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوي صعوبات التعلم إعداد وثيق عبد الوهاب كامل. ٢- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم مهد كامل ١٩٩٠. ٣- قائمة كونر لتقدير سلوك الطفل إعداد السيد إبراهيم السمادوني. ٤- قائمة الملاحظة الكلينيكية المدونة

الطفل DSM. ٥- مقياس وكسلر لذكاء الاطفال. ٦- لختبار اوج الاشكال المالوفة. ٧- لختبار اوج الارقام. وكانت الفروض والتساؤلات هى:-١- هل توجد فروق ذات دلالة لحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى. ٢- هل توجد فروق ذات دلالة لحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس الثانى فى كل من المتغيرات النفسية والمؤشرات السيكوفسيولوجية. وكانت النتائج التى توصل إليها البحث هى:-١- أكدت صحة الفرض الاول يمكن خفض مظاهر السلوكية للخلل الوظيفى البسيط بالمخ MBD وإضطراب العسر الكتابى تعكس استجابة الجهاز العصبى لدى الأطفال توجد فروق ذات دلالة لحصائية عند مستوى ٠٠١, بالنسبة لأن الاداء على إختبار تزاوج الإشكال دال عند مستوى (٠٫٠٣) لدرجة إضطرابها النسخ. ٢-توجد فروق ذات دلالة لحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياسين لصالح أفراد المجموعة التجريبية ثم حساب قيم لدلالة الفرق بين المتوسطات لكل من المجموعة التجريبية الضابطة تعكس الاضطرابات فى وظائف المخ المعرفية والانفعالية والسيكوحركية المسجلة فى هذين القياسين لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

محمد فتحى عبد الحى عبد الواحد:

"مدى فعالية برنامج مقترح لتحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوى الاعاقة السمعية".

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة الزقازيق - ١٩٩٤.

[١٩]

ويهدف البحث إلى ١- إعداد برنامج مقترح يعمل على تحسين مهارات تواصل الطفل الأصم فى البيئة الأسرية. ٢- إختبار أثر البرنامج على عينه الأطفال الأصم. لقياس مدى تحسين مهارات التواصل بعد تطبيق البرنامج. وتتكون عينه البحث من المجموعة التجريبية (٢٠ طفلاً إصم + ٢٠ أب + ٢٠أم) المجموعة الضابطة: ٢٠ طفلاً + ٢٠ اب +٢٠ أم العمر الزمنى ٩-١٢سنة نسبة الفقد السمعى لاتقل عن ٩٠ ديسيبل نسبة الذكاء غير اللفظى

(٧٥-٩٥). واستخدم الباحث الأدوات التالية• البرنامج المقترح إعداد الباحث. • مقياس تأدية التواصل للأطفال الصم من صورتين إعداد الباحث. • مقياس التوافق النفسى الإجتماعى إعداد الباحث. • مقياس الذكاء غير اللفظى إعداد عطية هنا. • إستمارة المستوى الإقتصادى الاجتماعى (كمال دسوقى - محمد بيومى). • استمارة بيانات اولية للأطفال ذوى الاعاقة السمعية إعداد الباحث. وكانت الفروض والتساؤلات •توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مهارات التواصل للمجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدى. • توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. • لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهة نظر الأطفال الصم ووجهة نظر الوالدين قبل وبعد البرنامج فى مقياس التواصل للاطفال الصم. • لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين ذكور الأطفال والاناث وبين الآباء والأمهات للمجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج فى درجات مقياس التواصل للأطفال الصم. • توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدى. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث• وجدت فروق احصائية ذات دلالة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى. •وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية. • اكدت عدم صحة الفرض ووجدت فروق بين وجهة نظر الأطفال الصم ووجهة نظر الوالدين. • أكدت عدم صحة الفرض حيث توجد فروق بين ذكور الأطفال والأناث. • تؤكد صحة الفرض الخامس فى وجود فروق ذات دلالة احصائية قبل وبعد• البرنامج فى ابعاد المقياس الاول ٢،٣،٤،٥. وهى دالة جميعها عند مستوى ٠١. لصالح القياس البعدى.

منى حسين محمد الدهان:

"مدى فاعلية برنامج إرشادى لتأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة".
رسالة دكتوراة - معهد الدراسات العليا لدراسات الطفولة - جامعة عين شمس - ١٩٩٤.

[٢٠]

تهدف الدراسة الى:١- إعداد برنامج إرشادى للطفل الكفيف فى مرحلة ماقبل المدرسة لتأهيله (معرفياً- حسياً- حركياً -لغوياً- إجتماعياً- نفسياً) لمرحلة المدرسة. ٢- قياس مدى فاعلية البرنامج الارشادى على عينه من الأطفال المكفوفين فى رياض الأطفال الخاصة بالأطفال المكفوفين وتحقيق الهدف المرجو منه. واجرى البحث على عينة مكونة من اثنا عشر طفلاً وطفلة معاقين بصرياً من أطفال دار رياض الأطفال بالمركز النموذجى لرعاية المكفوفين بالقاهرة تتراوح أعمارهم بين (٣-٦) سنوات. واستخدم الباحث الادوات الاتية:١- مقياس مستوى نمو الطفل (معرفياً- حاسياً- حركياً- إجتماعياً - نفسياً- لغوياً) لمرحلة المدرسة إعداد الباحثة ٢ - البرنامج الإرشادى لتأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة باستخدام كل من (الأرشاد السلوكى والارشاد باللعب) إعداد الباحثة. وكانت الفروض ... هى:١- توجد فروق داله احصائيا بين مستوى التأهيل المعرفى للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى ٢- توجد فروق داله احصائيا بين مستوى التاهيل الحسى للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى. ٣ - توجد فروق داله احصائيا بين مستوى التأهيل الحركى للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى. ٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى التأهيل الإجتماعى للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى. ٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى التأهيل اللغوى للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى. ٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى تأهيل الطفل الكفيف موضع البحث لمرحلة المدرسة قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى. كانت النتائج التى توصل اليها البحث:١- وجود فروق دالة احصائيا بين مستوى التأهيل المعرفى للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى عند مستوى دلاله ا. و٢- وجود فروق داله احصائيا بين مستوى التأهيل الحسى للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدىعند مستوى دلالة ا. و٣- وجود فروق داله احصائيا بين مستوى التأهيل الحركى للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى عند مستوى دلالة ٠. ٠١٤- وجود فروق داله احصائيا بين مستوى التأهيل الإجتماعى للطفل الكفيف موضع البحث قبل

تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى عند مستوى دلالة ا. و٥- وجود فروق داله لحصائيا بين مستوى التأهيل النفسىللطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى عند مستوى دلالة ٠. ٦١- وجود فروق داله لحصائيا بين مستوى التأهيل اللغوى للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى عند مستوى دلالة ٠. ٧١- توجد فروق داله لحصائيا بين مستوى تأهيل الطفل الكفيف موضع البحث لمرحلة المدرسة قبل تطبيق البرنامج الارشادى المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدى عند مستوى دلالة ٠. ٠١ ويتضح من ذلك أن البرنامج الارشادى ساعد على تحسين مستوى تأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة من خلال كل من الارشاد السلوكى والارشاد باللعب بالأنشطة المصاحبة.

نجاح عبدالشهيد ابراهيم:

"مدى فاعلية برنامج تدريس فى تنمية بعض مكونات السلوك الاستقلالى لدى الأطفال".

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة الزقازيق -١٩٩٤.

[٢١]

ويهدف البحث الى:-١- إعداد وتصميم اداه مناسبة لقياس وتحديد مستوى السلوك الاستقلالى لدى الطفل فى المرحلة الابتدائية. ٢- تصميم واستخدام برنامج تدريس لتنمية بعض جوانب السلوك الاستقلالى لدى الطفل. واجرى البحث على عينه من:- ٥٦ تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (١١-١٢) سنة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية . وانقسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وإستخدم الباحث الادوات الاتية:-١- مقياس السلوك الاستقلالى لدى الأطفال (إعداد الباحثة). ٢- إختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح. ٣-برنامج تدريبى لتنمية بعض جوانب السلوك الاستقلالى لدى الأطفال إعداد الباحثة. وكانت الفروض والتساؤلات هى:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد [illegible] التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك الاستقلالى لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى. وينبثق من هذا

الفرض العام خمسة فروض فرعية:١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد تأكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى. ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعض اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى. ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد تحمل المسئولية لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى. ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد الاعتماد والثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى. ٥- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية فى كل من التطبيق وبعد المتابعة على الأبعاد (تأكيد الذات) - اتخاذ القرار - تحمل المسئولية - الاعتماد والثقة بالنفس كمكونات للسلوك الاستقلالى. وكانت النتائج التى توصل إليها البحث هى:- ١- أن البرنامج التدريبى المصمم والمستخدم فى هذا البحث قد زاد من مستوى السلوك الاستقلالى لدى أفراد مجموعة الدراسة التجريبية ما يدل على فاعليته. ٢- البرنامج التدريبى المستخدم يمتاز باستمرارية أثر فاعلية. ٣- انحصرت العوامل المرتبطة بفاعلية البرنامج مع التدريس واستمرارية أثر فيما يلى:- الشعور بالطمأنينة - المثابرة والامداد - الشعور بالفرض التقدير والتشجيع - الجذب والاعارة والتشويق.

نوال أحمد مرسى:

"ممارسة العلاج الأسرى لتعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال ضعاف السمع".

رسالة ماجستير- كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان - ١٩٩٤.

[٢٢]

تهدف الدارسة الى:ممارسة العلاج الأسرى فى خدمة الفرد لتعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال ضعاف السمع سواء كان:أ- عدوان موجه نحو الذات ب- عدوان موجه نحو

الآخرين. وإجرى البحث على عينة من: ٢٠ طفل يتراوح أعمارهم بين ١١-١٥ سنه وتم إختيار عشرة حالات عمدياً. وإستخدمت الباحثه الأدوات الآتية: ١- الجلسات الأسرية ٢- المقابلات الفردية. ٣-تصميم إستمارة ملاحظة لقياس السلوك العدواني للأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحثة). وكانت الفروض والتساؤلات هي: أ- توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعدية لحالات المجموعة التجريبية نتيجة ممارسة العلاج الأسرى لتعديل السلوك العدواني نحو الذات. ب- توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعدية لحالات المجموعة التجريبية نتيجة ممارسة العلاج الأسرى لتعديل السلوك العدواني نحو الآخرين. وكانت النتائج التي توصل اليها البحث هي: ١- توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لحالات المجموعة التجريبية نتيجة ممارسة العلاج الأسرى لتعديل السلوك العدواني الموجه نحو الذات. ٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لحالات المجموعة التجريبية نتيجة ممارسة العلاج الأسرى لتعديل السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين.

أماني البيومي درويش:

"استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وتنمية السلوك التعاوني للطفل. دراسة تجريبية مطبقة بنادي رملة بولاق للذكور - القاهرة".
رسالة دكتوراة - كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان - ١٩٩٥

[٢٣]

وتهدف الدراسة إلى: التحقق من مدى فاعلية البرنامج في طريقة العمل مع الجماعات في تنمية السلوك التعاوني للطفل. وإجرى البحث على عينه: مكونه من ٣٠ طفلاً تراوح أعمارهم ٩-١٢ سنة من أطفال نادي رملة بولاق ومقسمين إلى مجموعتين متساويتين: أ- تجريبية، ب- ضابطة. واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:- مقياس السلوك التعاوني للطفل (إعداد الباحثة). إستمارة الملاحظة السلوكية للطفل (إعداد الباحثة). وكانت الفروض والتساؤلات:- تقوم على فرض رئيسي، هناك علاقة إيجابية بين استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وتنمية السلوك التعاوني للطفل، (٤ فروض فرعية) ١- هناك علاقة إيجابية بين

استخدام البرنامج فى العمل مع الجماعات وقدرة الجماعة على تحقيق أهدافها. ٢- هناك علاقة إيجابية بين استخدام البرنامج فى العمل مع الجماعات وتنمية الأسلوب الديمقراطى. ٣- هناك علاقة ايجابية بين استخدام البرنامج فى العمل مع الجماعات وتنمية القدرة على تكوين العلاقات داخل الجماعة. ٤- هناك علاقة ايجابية بين استخدام البرنامج فى العمل مع الجماعات وتنمية القدرة على تحمل المسئولية. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث: صحة الفروض الفرعية وبالتالى تأكدت صحة الفرض الرئيسى الذى مؤداه توجد علاقة ايجابية بين استخدام البرنامج فى العمل مع الجماعات وتنمية السلوك القيادى للطفل، بمعنى ان استخدام البرنامج فى طريقة العمل مع الجماعات يؤدى إلى تميز السلوك القيادى للطفل.

سهير حلمى محمد إبراهيم:

"مدى فاعليه إستخدام اسلوب الارشاد الجماعى فى تحسين السلوك اللاتوافقى لدى الاطفال".

رسالة دكتوراة - كلية البنات - جامعة عين شمس - ١٩٩٥.

[٢٤]

ويهدف البحث إلى:- إعداد برنامج فى الارشاد الجماعى لفئة المعاقين عقليا والقابلين للتعلم ودراسة اثره من حيث اكسابهم مهارات السلوك التوافقى. وأجرى البحث على عينه من:- (٦٠) من المعاقين عقليا، ذكور و اناثاً. مدرسة: التربية الفكرية لفئة القابلين للتعلم السن (٨ - ١٥) نسبة الذكاء (٥٠-٧٠) وتنقسم العينة إلى مجموعتان تجريبيتان • مجموعة تجريبية أ بواقع ٣٠ لكل مجموعه. • مجموعة تجريبية ب بواقع ٣٠ فرد. وإستخدم الباحث الادوات الاتية: ١- إختبار ستانفورد بينه لقياس الذكاء. ٢- مقياس السلوك التوافقى (إعدا فاروق صادق ١٩٨٥) ٣- دليل المستوى الاجتماعى والاقتصادى للاسرة (إعداد محمود منسى ١٩٧٩). ٤- بناء برنامج ارشادى جماعى لتعديل السلوك اللاتوافقى للأطفال المعاقين عقلياً (إعداد الباحثة). ٥- بطاقة ملاحظة (إعداد الباحثة). وكانت الفروض والتساؤلات: ١- لاتوجد فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعه التجريبية (أ) لتدعيم الموجب ومتوسطات درجات افراد المجموعه الضابطة قبل تطبيق البرنامج من حيث المقياس المستخدم فى الدراسة. ٢- لاتوجد فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعه التجريبية (ب)

الارشاد باللعب ومتوسط درجات افراد المجموعه الضابطة قبل تطبيق البرنامج من حيث المقياس المستخدم فى الدراسة. ٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم فى المجموعة التجريبية (أ) مجموعة التدعيم الموجب فى التطبيق القبلى ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة فى التطبيق البعدى من حيث المقياس المستخدم لصالح التطبيق البعدى. ٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم فى المجموعه التجريبية (ب) مجموعه الارشاد باللعب فى التطبيق القبلى والبعدى من حيث المقياس المستخدم فى الدراسة لصالح التطبيق البعدى. ٥- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم فى المجموعه التجريبية (أ) مجموعه التدعيم الموجب ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى من حيث المقياس المستخدم فى الدراسة لصالح المجموعة التجريبية للتطبيق البعدى. ٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم فى المجموعة التجريبية (ب) مجموعة الارشاد باللعب ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى من حيث المقياس المستخدم فى الدراسة لصالح المجموعة التجريبية للتطبيق البعدى. ٧- لاتوجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم فى المجموعة التجريبية (أ) مجموعة التدعيم الموجب ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة من حيث المقياس المستخدم (السلوك التوافقى) للتطبيق البعدى وبعد شهرين من التتبع. ٨- لاتوجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم فى المجموعة التجريبية (ب) مجموعة الارشاد ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة من حيث المقياس المستخدم (السلوك التوافقى) للتطبيق البعدى وبعد شهرين من التتبع. ٩- لاتوجد فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة قبل التطبيق وبعده وذلك من حيث المقياس المستخدم (السلوك التوافقى) المستخدم فى الدراسة. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث: ١- لاتوجد فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعه التجريبية (أ) لتدعيم الموجب ومتوسطات درجات افراد المجموعه الضابطة قبل تطبيق البرنامج من حيث المقياس المستخدم فى الدراسة. ٢- لاتوجد فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعه التجريبية (ب) للارشاد باللعب ومتوسط درجات افراد المجموعه الضابطة قبل تطبيق البرنامج من حيث المقياس المستخدم فى الدراسة. ٣- توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (أ) مجموعة التدعيم الموجب في التطبيق القبلي ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في التطبيق البعدي من حيث المقياس المستخدم لصالح التطبيق البعدي. ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (ب) مجموعة الإرشاد باللعب في التطبيق القبلي والبعدي ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (أ) مجموعة التدعيم الموجب ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي من حيث المقياس المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي. ٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (ب) مجموعة الإرشاد باللعب ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي من حيث المقياس المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي. ٧- لاتوجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (أ) مجموعة التدعيم الموجب ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة من حيث المقياس المستخدم (السلوك التوافقي) للتطبيق البعدي وبعد شهرين من التتبع. ٨- لاتوجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (ب) مجموعة الإرشاد ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة من حيث المقياس المستخدم (السلوك التوافقي) للتطبيق البعدي وبعد شهرين من التتبع. ٩- لاتوجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة قبل التطبيق. وبعد وذلك من حيث المقياس المستخدم (السلوك التوافقي) المستخدم في الدراسة.

صلاح الدين عبدالغني سيد أحمد:

فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف القلق الناتج عن الحرمان الوالدي لدى الأطفال.

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة عين شمس - ١٩٩٥.

[٢٥]

وتهدف الدراسة إلى:- تحديد فاعلية برنامج ارشاى جماعى فى خفض مستوى القلق لدى الأطفال المحرومين من لحد الوالدين بسبب الطـلاق. وأجرى البحث على عينـه مـن:- تتكون عينه الدراسة من ٤٠ طالب وطالبة من مدارس عثمان بن عنان - السلام - البساتين - بمنطقة البساتين - دار السلام بمحافظة القاهرة تتراوح أعمـارهم الزمنية (٦-١١) سنوات تم تقسيمهم إلى اربعه مجموعات الاولى - تجريبية ذكور - الثانية تجريبيـة إنـاث الثالثه ضابطـة ذكور - الرابعه ضابطة إناث تتكون كل مجموعة من ١٠ أطفال. وقد إستخدم البـاحث الادات الاتية: ١- مقياس قلق الحرمان الوالدى بالطلاق إعداد الباحثة. إستمارة جمع البيانات إعداد الباحث- إستمارة جمع البيانات إعداد الباحث. - مقياس المستوى الاجتماعى - الاقتصادى للاسرة المصرية المعدل. - برنامج إرشادى إعداد الباحث. وكـانت الفروض والتسـاؤلات:- ١- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ذكور ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة على لختبار القلق المستخدم قبل وبعد التجربـة لصـالح التطبيق القبلى. ٢- توجد فروق دالـة بين متوسـطات درجـات افـراد المجموعـة التجريبيـة إنـاث ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة على لختبار القلق المستخدم بعد فترة المتابعه. ٣- لاتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ذكور ومتوسطات درجات افراد نفس العينة على لختبار القلق المستخدم بعد فترة المتابعه. ٤- لاتوجد فروق دالـة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبة إناث ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة على لختبار القلق المستخدم بعد فـتره المتابعه. ٥- توجد فروق دالـة بين متوسطات ذكـور ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة ذكور على لختبار القلق المستخدم بعد التجربة لصـالح المجموعة الضابطة. ٦- توجد فروق دالـة لحصائيا إنـاث ومتوسطات درجات ذكور على لختبار القلق المجموعة الضابطة. ٧- لاتوجد فروق دالـة بين متوسطات ذكور ومتوسطات نفس المجموعة على مقياس القلق المستخدم قبل التجربة وبعدها. ٨- لاتوجد فروق دالة إنـاث ومتوسطات درجات قبل التجربة وبعدها. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث:-١- هنـاك فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية (ذكور) متوسطات درجات افراد نفس المجموعة على لختبار القلق المستخدم قبل وبعد التجربة لصالح التطبيق القبلى. ٢- هنـاك فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية إنـاث ومتوسطات درجـات افراد نفس المجموعة على لختبار القلق المستخدم بعد فترة المتابعه. ٣- عدم وجود فروق دالـة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ذكور ومتوسطات درجات نفس المجموعة على

إختبار القلق المستخدم بعد فترة المتابعة. ٤- عدم وجود فروق المجموعة على اناث ومتوسطات المجموعة بعد فترة المتابعة. ٥- ان هناك فروق المجموعة ذكور ومتوسطات درجات مجموعة اناث على اختبار القلق لصالح المجموعة الضابطة. ٦- لاتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة ذكور ومتوسطات درجات نفس المجموعة على مقياس القلق المستخدم قبل التجربة وبعدها. ٧- لاتوجد فروق دالة بين متوسطات الضابطة إناث ومتوسطات فروق دالة بين الذكور التجربة وبعدها. ٨- إن هناك فروقاً دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (إناث) ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة إناث على اختبار القلق المستخدم لصالح المجموعة الضابطة.

مصطفى أحمد سامي:

"أثر برنامج ارشادى على تعديل اتجاهات الاحداث الجانحين نحو مفهوم الذات والأخرين".

رسالة ماجستير – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس – ١٩٩٥م.

[٢٦]

وتهدف الدراسة إلى: ١- وضع برنامج علمي مخطط للتدخل المقصود لتعديل سلوك الجانحين. ٢- اختبار مصداقية البرنامج في مجموعتين تجريبيتين من مؤسسات الاحداث (ذكور - اناث). ٣- تحديد مقدار فاعلية البرنامج عن طريق قياس الاثر الناجم عنه. ٤- تحديد مقدار النجاح والفشل في قدرة البرنامج على تحقيق اهدافه. واجرى البحث على عينه من: مؤسستي للأحداث وهما مؤسسة دور التربية بالجيزة ومؤسسة فتيات العجوزة، بلغ حجم العينه ٣٢ من الأحداث وقسمت عينه البحث إلى جماعتين ١٦ ذكور، ١٦ إناث ممن تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٥ سنة. تم ايداعهم على أثر قضايا السرقة. واستخدم الباحث الأدوات الاتية: ١- اختبار مفهوم الذات والأخرين. ٢- الاختبار السوسيومترى ٣- دراسة الحالة. ٤- البرنامج الأرشادى. وكانت الفروض والتساؤلات هي: -هل لبرنامج الارشاد والتوجيه النفسي المستخدم في البحث تأثيراً فعالاً على تعديل سلوك الاحداث الجانحين ايجابياً. الفروض الفرعية ١- توجد

فروق جوهرية بين درجات الذكور الجانحين على لختبار مفهوم الذات والأخرين (قبل - بعد) البرنامج لصالح القياس البعدى.٢- توجد فروق جوهرية بين درجات الاناث الجانحات على لختبار مفهوم الذات والاخرين (قبل - بعد) البرنامج لصالح القياس البعدى.٣- تختلف هذه الفروق فى الشدة بإختلاف الفروق بين الجنسين ذكور - إناث.وكانت النتائج التى توصل إليها البحث هى:١- توجد فروق جوهرية فى الدرجات السوسيومترية ومكانة الفرد فى الجماعة كما يقيسها الاختبار السوسيومترى (قبل - بعد) البرنامج لصالح القياس البعدى.٢- توجد فروق جوهرية بين درجات الذكور الجانحين على اختبار مفهوم الذات والاخرين (قبل - بعد) البرنامج لصالح القياس البعدى عند مستوى ٠,٠٠١,٣- توجد فروق جوهرية بين درجات الاناث الجانحات على لختبار مفهوم الذات والأخرين قبل - بعد البرنامج لصالح القياس لبعدى عند مستوى ٠,٠٠١,٤- تختلف هذه الفروق فى الشدة بإختلاف الفروق بين الجنسين.

هالة محمد كمال شمبولية:

"برنامج لتنمية اتجاهات الام نحو حب استطلاع أطفالها فى ضوء العلاقة بين حب استطلاع الطفل وبعض المتغيرات الاسرية".
رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة المنوفية - ١٩٩٥.

[٢٧]

ويهدف البحث الحالى إلى : دراسة مدى تاثير برنامج ارشادى لتنمية اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها لدى عينة لمهات أطفال الروضة وتاثير هذا البرنامج على تحسين اداء الأطفال على مهام حب الاستطلاع.واجرى البحث على عينة من : (١٥٢) طفل وطفلة من رياض الأطفال بمحافظة القاهرة (٧٢ طفل، ٨٠ طفلة) أعمار (٦:٤) سنوات وامهاتهم وكانت عينة الأمهات مقسمة على النحو الاتى (١٠٠ام متعلمة، ٥٢ غير متعلمة) و (٧١ لم تعمل ، ٨١ لم لاتعمل) وذلك مع توافر عامل الاختيار العشوائى لافراد العينة ثم استخدمت الباحثة الحالية (٢٠) من الأمهات المتعلمات و (٢٠) من الأمهات غير المتعلمات ذوى الاتجاه المنخفض نحو حب استطلاع اطفالها لتطبيق البرنامج الارشادى ثم تم تطبيق مهام الاستطلاع على أطفالهم لمعرفة مدى تحسن اداء الأطفال على هذه المهام.واستخدمت الباحثة الأدوات

الآتية :أ- برنامج ارشادى لتنمية اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها (إعداد الباحثة)ب- ثلاث مهام لتحديد مستوى استطلاع الطفل (إعداد الباحثة)جـ- مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع أطفالها (إعداد الباحثة).وكانت تساؤلات البحث :١- هل يوجد اختلاف لتأثير برنامج بعدلتنمية اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها فى ضوء بعض المتغيرات الاسرية (تعليم الأم - علم الأم - حجم الاسرة الترتيب الميلادى للأطفال) على اتجاهات الأم نحو حب استطلاع نتيجة لتنمية اتجاهات امهاتهم نحو حب استطلاعهم.فروض البحث : أولاً : فروض قبل تطبيق البرنامج.فروض تتعلق بالامهات :١- توجد فروق ذات دالة احصائياً بين الأمهات المتعلمات وغير المتعلمات فى الاداء على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالا لصالح الأمهات المتعلمات.٢- توجد فروق ذات دالالة احصائية بين الأمهات العاملات وغير العاملات فى الاداء على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها لصالح الأمهات العاملات.٣- توجد فروق ذا دالالة احصائية بين أمهات الاسر ذات الحجم الكبير وامهات الاسر ذات الحجم الصغير فى الاداء على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها لصالح الاسر ذات الحجم الصغير.٤- توجد فروق دالة احصائية فى اداء الأمهات على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها بناء على الترتيب الميلادى للطفل فى الاسرة وذلك لصالح الطفل ذو الترتيب الأقل. فروض تتعلق بالابناء :١- لاتوجد تفاعل دال احصائياً بين كل من الجنس والعمر الزمنى على مهام الاستطلاع لدى افراد العينة.٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أطفال الأمهات المتعلمات وغير المتعلمات من افراد العينة فى الاداء على مهام حب الاستطلاع لصالح أطفال الأمهات المتعلمات.٣- توجد فروق ذات دالة احصائية بين أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات من افراد العينة فى الاداء على مهام حب الاستطلاع لصالح أطفال الأمهات العاملات.٤- توجد فروق ذات دالة احصائية بين اداء الأطفال افراد العينة على مهام حب استطلاع وحجم الاسرة لصالح أطفال الاسر ذات الحجم الصغير.٥- توجد فروق ذات دالة احصائية بين اداء الأطفال افراد العينة على مهام حب الاستطلاع والترتيب الميلادى للطفل داخل الأسرة لصالح الترتيب الأقل.ثانياً : فروض بعد التطبيق فروض تتعلق بالامهات :١- توجد فروق ذات دالة احصائية فى اداء الأمهات المتعلمات على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدى.٢- توجد فروق ذات داله احصائية فى أداء الأمهات غير المتعلمات على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدى.فروض تتعلق بالابناء :١-

توجد فروق دالة احصائيا فى أداء الأطفال الأمهات المتعلمات على مهام حب الأستطلاع قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدى.٢- توجد فروق دالة احصائيه فى أداء الأطفال غير المتعلمات على مهام حب الاستطلاع قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدى.وكانت نتائج البحث :توصلت الدراسة الى النتائج الاتية١- تفرق الامهات العاملات والمتعلمات وذوى الاسر الصغيرة فى الحجم على الامهات الغير عاملات وغير متعلمات وذوى اسر كبيرة فى الحجم فى الاداء على مقياس اتجاه الأم نحو حب استطلاع أطفالها.٢- تفوق ابناء الامهات المتعلمات والعاملات وذوى الاسر الصغيرة فى الحجم على ابناء الامهات غير المتعلمات وغير العاملات وذى اسر كبيرة فى الحجم فى الاداء على مقياس مهام حب الاستطلاع.٣- وجود فروق فى اداء الامهات المتعلمات والغير متعلمات على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالهم لصالح التطبيق البعدى.٤- وجود فروق فى اداء اطفال الامهات المتعلمات وغير المتعلمات على مهام حب الاستطلاع لصالح التطبيق البعدى.

سهير محمد محمد توفيق:

"أثر استخدام برنامج لغوى على النمو النفسى الإنفعالى لدى الأطفال المعوقين سمعياً".

رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس ١٩٩٦.

[٢٨]

يهدف البحث إلى محاولة التحقق من كفاءة وفعالية البرنامج اللغوى المستخدم وتأثيره على النمو النفسى الأنفعالى وحجم الحصيلة اللغوية للأطفال المعوقين سمعياً. أجرى البحث على عينة من : (٢٠٤) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم من (٣-٨) سنوات لديهم اعاقة سمعية تم اختبارهم من عينة عشوائية قوامها (٢٢٤) طفلاً وطفلة وقد تم تقسيم العينة النهائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية المجموعة التجريبية قوامها (١١٨) طفلاً وطفلة والمجموعة الضابطة (٨٦) طفلاً وطفلة.أستخدمت الباحثة الأدوات التالية :١- دليل تقدير المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (تعديل عبدالعزيز الشخص ١٩٨٨).٢- اختبار هوكل تيبراسك للذكاء (ترتيب عبدالعزيز كامل ١٩٨١).٣- قائمة ملاحظة السلوك النفسى الأنفعالى لدى

الطفل المعوق، سمعياً (إعدادالباحثة).٤- قائمة الحصيلة اللغوية (١-٣) سنوات (إعداد ليلى كرم الدين).وكانت الفروض والتساؤلات :١- لاتوجد فروق دالة إحصائياً قبل تطبيق البرنامج اللغوى بين متوسطات درجات الأطفال المعوقين سمعياً بالمجموعات التجريبية والضابطة فى كل من الدرجة الكلية القائمة ملاحظة السلوك النفسى والانفعالى وابعادها وحجم الحصيلة اللغوية.٢- توجد فروق دالة إحصائياً بعد تطبيق البرنامج اللغوى بين متوسطات درجات الأطفال المعوقين سمعياً بالمجموعات التجريبية والضابطة فى كل من الدرجة الكلية القائمة ملاحظة السلوك النفسى والانفعالى لصالح أطفال المجموعة التجريبية.٣- توجد فروق دالة إحصائياً بعد تطبيق البرنامج اللغوى بين المتوسطات اللغوية قبل تطبيق البرنامج اللغوى وبعده لصالح القياس البعدى.٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال المعوقين سمعياً بالمجموعات الضابطة فى كل من الدرجة الكلية لقائمة ملاحظة السلوك النفسى الانفعالى وابعادها وحجم الحصيلة اللغوية قبل تطبيق البرنامج اللغوى وبعده. ٥-توجد فروق دالة إحصائياً بين التغير الذى حدث فى كل من الدرجة الكلية لقائمه ملاحظة لسلوك النفسى الانفعالى وابعادها وحجم الحصيلة اللغوية للأطفال المعوقين سمعياً الذين يستخدمون البرنامج اللغوى بالمجموعة التجريبية بين القياس القبلى والبعدى والتغير الذى حدث للأطفال المعوقين سمعياً الذين لايستخدمون البرنامج اللغوى بالمجموعة الضابطة من نفس القياسين.٦- تتأثر كل من الدرجة الكلية القائمة ملاحظة لسلوك النفسى الأنفعالى وأبعادها.وكانت النتائج التى توصل اليها البحث :١- عدم وجود فروق بين مستوى اداء الأطفال المعوقين سمعياً بالمجموعات التجريبية والضابطة، فى كل من الدرجة الكلية لقائمة السلوك النفسي الانفعالي وابعادها وحجم الحصيلة اللغوية عند القياس القبلى.٢- تأثر درجات الأطفال المعوقين سمعياً فى كل من الدرجة الكلية القائمة السلوك النفسى الانفعالى وابعادها وحجم الحصيلة اللغوية بفعل متغيرات الجنس ودرجة فقد السمع والمستوى الاجتماعي الاقتصادى والتفاعل بين هذه المتغيرات لصالح المجموعة التجريبية.٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين التغير الذى حدث فى كل من الدرجة الكلية لقائمة السلوك النفسى الانفعالى وابعادها حجم الحصيلة اللغوية للأطفال المعوقين سمعياً الذين يستخدمون البرنامج اللغوى لمجموعة التجريبية بين القياسين القبلى والبعدى لصالح المجموعة التجريبية.٤- وجود فروق دالة إحـ [illegible] بين متوسطات درجات الأطفال المعوقين

سمعياً بالمجموعات الضابطة فى كل من الدرجة الكلية، قبل تطبيق البرنامج اللغوى وبعده لصالح القياس القبلى.٥- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال المعوقين سمعياً قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدى.٦- وجود فروق دالة إحصائياً بعد تطبيق البرنامج اللغوى بين متوسطات درجات الأطفال المعوقين سمعياً لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

محمد أحمد عبد اللطيف بخيت:

"أثر استخدام بعض انشطة اللعب على النمو المعرفى لأطفال مرحلة الرياض".

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة المنوفية - ١٩٩٦.

[٢٩]

ويهدف البحث إلى : دراسة أثر استخدام بعض انشطة اللعب على النمو المعرفى للأطفال فى مرحلة ماقبل سن المدرسة (مرحلة الرياض) وقد تحددت اهداف البحث فى :١- توضيح اسهامات اللعب فى تحقيق النمو المعرفى لدى الأطفال فى مرحلة ماقبل المدرسة.٢- التعرف على مراحل النمو المعرفى لطفل مرحلة الرياض من خلال أهم المفاهيم المرتبطة بهذه المرحلة.٣- محاولة الاستفادة من هذا البحث فى وضع تصور مبدئى لمشروع اوخطة دراسة يمكن أن تكون محورا التعليم فى مرحلة الرياض فى مصر. وذلك انطلاقاً من أن اللعب هو لغة الطفل الرمزية للتعبير عن الذات من خلال تعامله مع اللعب كما أنه الوسيلة لفهم الكثير عن الطفل وعلاقته وانفعالاته كما تبدو اهمية اللعب عند طفل الروضة فى مساعدته على اكتساب العديد من الخبرات ابتداء من المهارات العقلية الاساسية إلى حل المشكلات.وأجرى البحث على عينة : كلية قوامها ٩٨ طفلا بمدرسة النهضة بمنطقة شبرا التعليمية بالقاهرة وتضم هذه المدرسة اربعة فصول لمرحلة ماقبل المدرسة وقد قام الباحث باختيار فصلين للمجموعة التجريبية وفصلين للمجموعة الضابطة وقد تم الاختيار على اساس عشوائى وقد بلغ عدد افراد المجموعة الضابطة (٥٠) طفلا و[illegible] التجريبية (٤٨) طفل.واستخدم الباحث الأدوات الآتية : ١- ادوات خاصة لتجانس العينات وهى اختبار رسم الرجل لجرد انف وقد تم

التأكد من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث السن والمستوى الاقتصادى والاجتماعى والتحصيل والذكاء.٢- ادوات خاصة لقياس النمو العقلى للأطفال (سن ماقبل المدرسة) ومنها مقاييس بياجية للنمو العقلى المعرفى من اعداد أ. د. سامى أبوبيه وآخرين وتتضمن (٦) اسئلة تقيس مستوى النمو العقلى المعرفى لدى الأطفال - استخدام الالعاب لزيادة النمو العقلى المعرفى لدى الأطفال فى سن ماقبل المدرسة وقد تضمنت هذه الالعاب عدة جوانب بعضها يتصل بالتميز وبعضها باجراء المقارنات بينما انصبت بعض الالعاب الأخرى على تكوين الصور واحداث التجانس بين الالوان والتعرف على مراحل النمو لدى الأنسان.وكانت الفروض هى : ١- يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطى درجات افراد المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى على مقياس النمو العقلى المستخدم فى البحث لصالح درجات التطبيق البعدى للمقياس.٢- لايوجد فرق دال احصائياًبين متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس النمو العقلى المستخدم فى البحث فى نهاية التطبيق القبلى والبعدى.٣- يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطى درجات كلامن مجموعتى البحث الضابطة والتجريبية على مقياس النمو العقلى المعرفى المستخدم فى البحث فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.٤- لايوجد فرق دال احصائياً بين متوسطى درجات البنين والبنات على مقياس النمو العقلى المستخدم فى البحث بالنسبة للعينة الكلية قبل التجربه وبعدها.وكانت النتائج التى توصل اليها البحث :بالنسبة للفرض الأول : تحققت صحة هذا الفرض بصفة عامة حيث اتفقت نتائجه مع الدراسات والبحوث السابقة كما بلغت قيمة (ت) المحسوبه ١٤,٢٥ وهى دالة احصائية عند مستوى معنويه ٠١, وحيث كانت قيمة (ت) الجدولية = ٢,٧٠٤ ويمكن تفسير هذه النتيجة أن قيام الاطفال بالممارسة الحقيقية لانشطة اللعب ومن خلال التوجية المناسب أدى إلى تزويدهم بالمعلومات الضرورية واسهم فى نموهم العقلى المعرفى والذى ظهرت نتائجه فى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية.٢- الفرض الثانى : اسفرت نتائج هذا الفرض عن نتائج تدعم صحته على الرغم من تعارض نتائج هذا الفرض مع منطوقه حيث ابرزت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية طفيفة بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة وان هذا الفرض راجع إلى النمو الذى مربه الاطفال خلال اجراء التجربة على المجموعة الاخرى التجريبية.٣- الفرض الثالث : تحقق هذا الفرض بصفة عامة فقد اظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطى درجات كل من مجموعتى البحث الضابطة والتجريبية على مقياس النمو العقلى المعرفى المستخدم فى البحث فى التطبيق البعدى

لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت (ت) المحسوبة (١٠,٥٥) وهى دالة احصائية عند مستوى معنويه ٠,٠١ حيث بلغت قيمة (ت) الجدولية = ٢,٦٦.الفرض الرابع : تحققت صحة هذا الفرض بصفة عامة وذلك فى ضوء الدراسات السابقة وفى ضوء مقياس النمو العقلى للأطفال حيث ابرزت النتائج بانـه لاتوجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطى درجات البنين والبنات على مقياس النمو العقلى المستخدم فى البحث بالنسبة للعينة ككل قبل التطبيق وبالنسبة للمجموعة التجريبية بعد إجراء برنامج التدخل من جانب الباحث.

احمد البهى السيد وحش:

استخدام بعض البرامج التعليمية فى تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى الاحداث الجانحين.

رسالة دكتوراه - كلية التربية - جامعه المنصوره - ١٩٩١م.

[٣٠]

ويهدف البحث إلى : -١- وضع برامج ارشادية من اجل تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى الاحداث الجانحين وتجريبها.٢- قياس مدى فاعليه هذه البرامج فى تعديل بعض هذه السلوكيات غير التوافقيه ودراسة نتائجها.اجرى البحث على عينة من : - بلغت عينة الدراسة من الاحداث الجانحين ٤٧ حدثاً جانحا بينما خرج ثلاثة منهم فى بداية المعالجة التجريبية لصدور حكم البراءة.واستخدم الباحث الأدوات الآتية : -١- اختبار السلوكيات غير التوافقية (مواقف) اعداد الباحث.٢- اختبار السلوكيات غير التوافقيـة (عبارات).مشكلة البحث: -١- ما السلوكيات غير التوافقيه للاحداث الجانحين للعينه المختارة.٢-هل يمكن وضع برامج لتعديل هذه السلوكيات غير التوافقية للاحداث الجانحين .٣- ما مدى فاعليه هذه البرامج.٤- هل هناك فروقا دالة احصائياً فى السلوكيات بعد تطبيق البرامج ٥- أى هذه البرامج أكثر فاعليه فى تعديل هذه السلوكيات.وكانت الفروض والتساؤلات: -١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى ابعاد السلوكيات غير التوافقية (عدوان سوء توافق اجتماعى احساس بالنقص قلق ضبط الذات) لصالح المجموعة التجريبية.٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية

لصالح القياس البعدى .٣- تأثير المعالجة التجريبية على الاحداث بإستخدام البرامج تأثيراً كبيراً تداعياً.٤- يختلف التأثير الكمى المستخدم (لعب الدور، دراما والرسم والمجموعة التجريبية بإختلاف محتواها).٥-يمكن تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية من خلال بعض البرامج التعليمية التى اعدت لذلك.وكانت النتائج التى توصل اليها البحث: -توصلت الدراسة إلى تعديل وخفض السلوكيات غير التوافقية. وقد تحقق الفرض الثانى والثالث والخامس والفرض الأول جزئيا ولم يتحقق الفرض الرابع.

شيماء محمد الدياسطى:

"أثر برنامج لتنمية الادراك السمعى والبصرى على الاستعداد للقراءة لدى أطفال الحضانات".

رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - ١٩٩١.

[٣١]

ويهدف البحث إلى: التعرف على فاعليه برنامج لتنمية الادراك السمعى والبصرى على الاستعداد للقراءة وأثره لدى أطفال الحضانات. وأجرى البحث على عينة من : - أطفال حضانتى الانوار المحمدية وفاطمة الزهراء من حضانات شرق القاهرة للشئون الاجتماعية. وكان الحجم الكلى لافراد العينة ١٣٦ طفل وقد راعت الباحثة التكافؤ بين الافراد فى المجموعة الأولى والثانية من حيث العدد والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادى والذكاء. واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية : -١- إختبار رسم الرجل لجودانف هاريس لقياس الذكاء. ٢- إستمارة جمع بيانات عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للاسرة (إعداد وفاء سلامة). ٣- برنامج لتنمية الادراك السمعى والبصرى على الاستعداد للقراءة لدى أطفال الحضانات (من اعداد الباحثة). وكانت الفروض والتساؤلات : -١- يوجد فروق إحصائية دالة بين متوسطات درجات أطفال ما قبل المدرسة الذكور والاناث البالغين من العمر (٤-٥) سنوات فى برنامج الاستعداد للقراءة لصالح الأطفال الاناث. ٢-توجد فروق إحصائية دالة ما بين متوسطات درجات أطفال ما قبل المدرسة البالغين من العمر (٤-٥) سنوات فى برنامج

الاستعداد للقراءة لصالح الأطفال الاكبر سناً. ٣ - توجد فروق احصائية دالة مابين متوسطات درجات أطفال ما قبل المدرسة البالغين (٤ - ٥) سنوات في برنامج الاستعداد للقراءة السابق واللاحق لتعريفهم لأنشطة البرنامج لصالح التطبيق اللاحق. وكانت النتائج التي توصل اليها البحث : -١- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأطفال الذكور والأطفال الاناث للاستعداد القرائي وذلك لصالح الأطفال الاناث مما يثبت صحة الفرض الأول. ٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأطفال من ذوى الاعمار الزمنية (٤-٥) (٥-٦) سنوات وذلك لصالح الأطفال الاكبر سناً مما يثبت صحة الفرض الثاني. ٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال العينة ككل قبل وبعد التطبيق وذلك لصالح الأطفال بعد التطبيق مما يثبت صحة الفرض الثالث.

فائقة على أحمد عبد الكريم:

"برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للكتابة عند الأطفال من سن (٤-٦) سنوات.

رسالة ماجستير - كلية البنات - جامعة عين شمس - ١٩٩١.

[٣٢]

ويهدف البحث إلى : - بناء برنامج يساعد على تنمية إستعدادات الأطفال لتعلم الكتابة في الفترة العمرية من من (٤-٦سنوات) والتعرف على مهارات واستعدادات هؤلاء الأطفال ومدى مناسبه البرنامج لهم من حيث أهدافه ومحتواه وأنشطته ووسائلة وأساليب تقويمة. وأجرى البحث على عينة من: ٨٠ طفل من أطفال رياض الاطفال التابعه لوزارة الشئون بمحافظة السويس [روضة التعاونيات بمدينة الصباح - روضة اطفال بوحدة السويس مدينة فيصل الاجتماعية] تم تقسيمهم لمجموعتين (تجريبية وعددها (٤٠) ١٩ ذكور، ٢١ إناث) (ضابطة وعددها ٤٠ ٢٠ ذكور، ٢٠ إناث) روعى [illegible] بين افراد المجموعتين في السن والذكاء والتقارب في المستويات الثقافية والاجتماعية والإقتصادية ودرجة الاستعداد لتعلم الكتابة. واستخدمت الباحثة الادوات البحث التالية١- اختبار رسم الرجل لجردانف - هاريس.

٢- إستمارة جمع بيانات عن الحالة الإقتصادية الاجتماعية - الثقافية. ٣- اختبار الاستعداد للكتابة من تصميم الباحثة. ٤- برنامج لتنمية الاستعداد للكتابة من إعداد الباحثة. وكانت الفروض والتساؤلات: -١- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور - إناث) فى الاستعداد للكتابة. ٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية فى الاستعداد لتعلم الكتابة لصالح المجموعة التجريبية. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث: ١- لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث من أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاستعداد لتعلم الكتابة قبل تطبيق البرنامج. ٢- لم توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث فى المجموعة التجريبية فى مدى الاستعداد والكتابة بعد تطبيق البرنامج. ٣- توجد فروق دالة احصائياً بين اطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لتعلم الكتابة بعد اداء البرنامج لصالح التجريبية. ٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد اداء البرنامج لصالح الاختبار البعدى. ٥-.وجدت فروق دالة بين أطفال المجموعتين فى درجاتهم لاختبار الادراك البصرى لصالح المجموعة التجريبية. ٦- وجدت فروق دالة بين اطفال المجموعتين فى اختبار التذكر لصالح المجموعة التجريبية. ٧- وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين فى اختبار التناسق البصرى لصالح المجموعة التجريبية. ٨- وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات اطفال المجموعتين فى اختبار تشكيل رموز الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

ناجى عبدالعظيم سعيد مرشد:

"دراسة مدى فعالية اللعب على مستوى النمو اللغوى لطفل ماقبل المدرسة".

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة الزقازيق - ١٩٩١.

ويهدف البحث إلى : هدف نظرى : يتمثل هذا الهدف فى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من اللعب اللغوى، اللعب الدرامى الاجتماعى ومستوى النمو اللغوى لطفل ماقبل المدرسة. هدف تطبيقى : الاستفادة من برنامج هذه الدراسة فى تحسين مستوى النمو اللغوى لطفل ماقبل المدرسة واستفادة دور الحضانة من هذه البرامج وأيضاً استفادة المشرفين فى اختيار أنسب الالعاب للطفل. واجرى البحث على عينة من : ١- مجموعة تجريبية أولى تكونت من ٣٠ طفل وطفلة وتمارس اللعب اللغوى لمعرفة اثره على مستوى النمو اللغوى لهم. ٢- مجموعة تجريبية ثانية : ٣٠ طفل وطفلة تمارس اللعب الدرامى الاجتماعى. ٣- مجموعة تجريبية ثالثه : ٣٠ طفل وطفلة تمارس اللعب الدرامى الاجتماعى واللعب اللغوى لمعرفة أثرها على مستوى النمو اللغوى لافراد المجموعة. ٤- مجموعة ضابطة: ٣٠ طفل وطفلة. واستخدم الباحث الأدوات الآتية : اختبار القدرات النفسية اللغوية ITPA بطارية القدرات النفسية اللغوية (هدى برادة ، فاروق صادق)* مقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة المصرية. اعداد (كمال دسوقى ، محمد بيومى)* برنامج اللعب اللغوى (اعداد الباحث). برنامج اللعب الدرامى الاجتماعى (اعداد الباحث). وكانت الفروض والتساؤلات كالتالى: توجد فروق دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعات الثالثه قبل البرنامج وبعده لصالح القياس البعدى. * توجد فروق دالة بين متوسطى الأولى والثالثه بعد البرنامج لصالح المجموعة الثالثه - لاتوجد فروق دالة بين المجموعة الأولى والثانية بعد اللعب توجد فروق دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة الثانية والثالثه بعد اللعب لصالح المجموعة الثالثة. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث : لقد اثبت صحة الفروض الموضوعه ولوحظ أن النمو اللغوى لدى المجموعات الثلاثة كان أكثر بعد تنفيذ البرامج. * وانه لاتوجد فروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية حيث أن كل مجموعة من المجموعتين تعرضن لمجموعة من الالعاب التى تعرضت إثراء القاموس اللغوى لدى الاطفال. * ولوحظ أن افراد المجموعة الثالثه الذين مارسوا البرنامجين أكثر اثراء لغوياً من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية التى مارست كل واحده منهم برنامج واحد وهذا لان البرنامجين معا تحتوى على خبرات عديدة أكثر من برنامج واحد.

اماني حلمي عبد الحميد أمين:

"إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائيا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"

رسالة ماجستير - كلية تربية - جامعة جنوب الوادي - ١٩٩٢

[٣٤]

ويهدف البحث إلى : - تحديد بعض الاخطاء الشائعه في القراءة الجهرية التي يقع فيها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي حتى يمكن توجيه الاهتمام اليها والتركيز عليها اثناء تعليم القراءة الجهرية تقديم برنامج علاجي للمتخلفين في القراءة الجهرية لمساعدتهم في التخلص من هذا التخلف القرائي عند تدريس القراءة الجهرية بالمدرسة الابتدائية إلقاء الضوء على خصائص المتخلفين قرائيا وكيفية اكتشافهم وتشخيص نقاط الضعف عندهم مما يفيد المربين وواضعي المناهج في مساعدتهم وبناء المناهج الدراسية المناسبة لهم. وأجرى البحث على عينة من: - (٨٠) تلميذ وتلميذة من المتخلفين قرائيا من أصل عينة قوامها (١٩٠) بعد تطبيق اختبار حسن شحاته لتشخيص الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في القراءة الجهرية من مدرستي ابي بكر الصديق الابتدائية البنين مجموعتين [تجريبية وعددها (٢٠) ضابطة وعددها (٢٠) ومدرسة أحمد عرابي الابتدائية بنات (تجريبية (٢٠) وضابطة (٢٠)] وهما من محافظة سوهاج والمجموعتان متجانستان في السن (١٠-١٢ سنة) الذكاء والاخطاء المتكررة في القراءة الجهرية والفرق قيام الباحثة بالتدريس للمجموعتين التجريبيتين لمدة (٨) اسابيع حصة يوميا في القراءة الجهرية . واستخدمت الباحثة الادوات البحثية التالية: ١- اختبار القراءة الجهرية المتدرج ويتكون من صورتين متكافئتين تطبق الاولى على التلاميذ لتشخيص الاخطاء والثانية تطبق نهائي بعد اخذ البرنامج العلاجي. ٢- اختبار الذكاء المصور لاحمد زكي صالح. ٣- بطاقة رصد الاخطاء لتطبيق الاخطاء ومعرفة عددها في كل مهارة - من إعداد الباحثة. ٤- برنامج لعلاج التخلف القرائي من إعداد الباحثة. وكانت الفروض والتساؤلات: ١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية وبين ... في الاختبار القبلي والبعدي للاخطاء الخاصة بمهارات القراءة الجهرية موضوع

الدراسه لصالح الاختبار البعدى. ٢- لاتوجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (بنين وبنات) فى التطبيق القبلى والبعدى فى الاختبار. ٣- توجد فروق دالة احصائيه بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى للاخطاء الخاصة بمهارات القراءة الجهرية موضوع الدراسة لصالح المجموعة التجريبية. ٤- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات البنين والبنات المجموعة التجريبية فى الاختبار البعدى للاخطاء الخاصة بمهارات القراءة . وكانت النتائج التى توصل اليها البحث:
-١- يعانى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس من التأخر فى بعض القراءة مهارات القراءة الجهرية مثل مهارات التعرف على الكلمة (٩٠٪) والتكرار والاضافة (٩٥٪) ومهارة الحذف ٠٦٢٪) ومهارة الابدال يخطئون فيها بنسبة (٥٣٪). ٢- وجدت فروق دالة احصائية بين اداء تلاميذ المجموعة التجريبية (بنين - بنات) فى التطبيق القبلى والبعدى والفرق لصالح التطبيق البعدى ومداومة البرنامج العلاجى. ٣- تلاميذ المجموعة الضابطة حدث لهم بعض التقدم فى بعض مهارات القراءة الجهرية وهذا التقدم ضئيلاً اذا ما قورن باداء المجموعة التجريبية. ٤- ادى تدريس البرنامج العلاجى لتلاميذ المجموعة التجريبية لوجود فرق دال احصائى بين متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية. ٥- لم توجد فروق دالة احصائياً بين مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية من الجنسين (بنين وبنات) وذلك فى الاختبار البعدى.

شادية رياض الجندى:

"تأثير إعطاء برنامج تعليمى للامهات المرضعات".

رسالة دكتوراه - المعهد العالى للتمريض -جامعة القاهرة سنه١٩٩٤.

[٣٥]

ويهدف البحث إلى : تخطيط وتطبيق برنامج تعليمى لمساعدة الامهات وتشجيعهم على ارضاع اطفالهم طبيعياً وتقييم تأثير هذا البرنامج على نجاح الرضاعة واستمرارها لمدة اطول ومدى تأثير ذلك على صحة الام والطفل.واجرى البحث على عينه من : مجموعتين من الامهات الحوامل فى الاشهر الاخيرة لحملهن الأول المترددات على عيادة الحوامل بالمستشفى الايطالى بالعباسية وقد قسمت إلى مجموعتى بحث ومقارنة وقد استخدمت عينه استطلاعية.

واستخدمت الباحثه الادوات التاليه ١) وضعت استمارات خاصه بتجميع المعلومات بصورتها النهائية من خلال استمارة توضيح معلومات الامهات عن الرضاعة الطبيعية وقد استخدمت مرتين في المرة الأولى كاختبار ماقبل البرنامج التعليمي اثناء فترة الحمل وفي الفترة الثانيه كاختبار مابعد البرنامج التعليمي بعد الولادة مباشرة وهي من اعداد الباحثه.٢) استمارة تقييم حالة الام والطفل بعد الولادة مباشرة وهي تملأ بواسطة الباحثه نفسها.٣) استمارة توضح طريق ارضاع الطفل اسبوعيا وتملأ جزء منها بواسطة الام والاخر منها عن طريق الباحثة.٤) استمارة توضح نمو الطفل (الوزن - الطول - محيط الراس) وهي تملأ بواسطة الباحثة كل شهرين ولقد تم ملىء الاستمارات لامهات المجموعتين كما تم عمل اتصال مع الامهات عند بلوغ الأطفال سنه من العمر. ٥) كتيبات تتضمن معلومات عن الرضاعة الطبيعية تم شرحه للأمهات بواسطة الباحثه. وكانت الفروض والتساؤلات : - هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الامهات المرضعات اللاتي تلقين البرنامج والامهات المرضعات اللاتي لم يتعرضن لذلك في المعلومات الايجابية حول السوائل المعطاه للطفل.وكانت النتائج التي توصل اليها البحث: بالرغم من عدم وجود فرق بين المجموعتين بالنسبة لدرجات لختبار ماقبل البرنامج الا ان درجات مابعد الاختبار وقد تحتسب في المرة الثانيه بعد شهرين من الولادة وكمية معلومات الامهات اللاتي تلقين البرنامج قد زادت بنسبة كبيرة جدا ٤٤,٨١٪ بالمقارنة لتحسين طفيف لمعلومات الامهات في مجموعة المقارنة ٣,٨٪.* بالنسبة لممارسة الرضاعة الطبيعية كما أوصت بها منظمة الصحة العالمية اظهرت الدراسة تأثيرا ايجابيا كبيرا للبرنامج.* توجد علاقة ايجابية واضحة بالنسبة لاعطاء المواليد سوائل اخرى إلى جانب لبن الثدي مثل مياه بسكر - الينسون - الكراوية وما شابه ذلك بالرغم من ان ٦٦,٦٧٪ من امهات مجموعة البحث أعطين لاطفالهم مثل هذه السوائل مقابل ٩٥,٧٦٪ لمجموعة المقارنة نتيجة لنصائح الاطباء بالمستشفي قبل خروج الام كما ظهر فرق احصائي عالي بين المجموعتين لاستخدام التبنه حيث استخدمتها مجموعة البحث ١١,٧٪ فقط بينما ١٠٠٪ من مجموعة المقارنة.* حقق البرنامج تحسنا في استمرار الرضاعة الطبيعية لمدة اطول بالنسبة لمجموعة البحث عن مجموعة المقارنة ٤٠٪ لاكثر من عام في مجموعة البحث في مقابل ١٦,٦٧٪ في مجموعة المقارنة أظهرت فروق عالية في استخدام الالبان الصناعية.* اكدت الدراسة الخصائص المناعية للبن الثدي اذ ظهرت دلالة احصائية عاليه بالنسبة لاصابة الأطفال مجموعة البحث اقل بكثير عنها لمجموعة المقارنة / لم تظهر فروق دالة احصائيا في تطور

نمو الطفل في الوزن والطول لكن ظهرت فروق طبيعية واضحه بالنسبة لمحيط الرأس خلال ٦ أشهر/ عموما فائدة اعطاء برنامج تدريس للامهات له تأثير ايجابي لمعلوماتهن والممارسة.

هالة محمد أحمد البطوطي:

"برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ماقبل المدرسة".

رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس ١٩٩٦.

[٣٦]

ويهدف البحث إلى : تهدف هذه الدراسه إلى هدف عام وهو محاولة التحقق من كفاءة وفعالية برنامج تنمية المهارات اللغوية الذى اعد وطبق فى هذه الدراسة فى رفع مستوى المهارات اللغوية الأساسية لأطفال ماقبل المدرسة. أجرى البحث على عينة من : تكونت العينة من (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة النسر ثم تقسيم العينة الكلية بعد اختيارها إلى مجموعتين (٣٠) طفل (٣٠) طفلة نظمت كل مجموعة إلى ٣٠ طفل (١٥طفل - ١٥ طفلة) المجموعة الاولى تجريبية وهى التى طبق عليها البرنامج التربوى والثانية مجموعة ضابطة وهى التى لم يطبق عليها البرنامج وقد تم هذا التقسيم على اساس عشوائى. إستخدمت الباحثة الأدوات التالية : ١- استمارة البيانات الاولية الخاصة بالطفل والمستوى الأقتصادى والأجتماعى لأسرته. ٢- اختبار رسم الرجل لجود انف. ٣- المقياس الفرعى الخامس لمقاييس النمو النفس لطفل ماقبل المدرسة (مقياس اللغة). وكانت الفروض والتساؤلات : فهى كمايلى : ١- هناك فروق دالة إحصائياً بين قدرة الأطفال بالمجموعة التجريبية على أداء الوظائف اللغوية قبل وبعد تطبيق برنامج تنمية المهارات اللغوية عليهم فى صالح القياس البعدى. ٢- هناك فروق دالة إحصائياً بين قدرة الأطفال بالمجموعة التجريبية والضابطة على أداء بعض الوظائف بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فى صالح هذه المجموعة. ٣- لاتوجد فروق دالة إحصائية بين قدرة الأطفال بالمجموعة الضابطة على أداء بعض الوظائف اللغوية عند القياس القبلى والبعدى لهم. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث : كان من اهم نتائج الدراسة مايلى : ١- تطابق وتكافؤ مستوى المهارات اللغوية للأطفال بالمجموعة التجريبية والضابطة عند القياس القبلى على مقياس اللغة. ٢- ارتفاع مستوى

المهارات اللغوية بالمجموعة التجريبية عند القياس البعدى عنه عند القياس القبلى على مقياس اللغة ارتفاعا ذو دلالة إحصائية. ٣- ثبات مستوى المهارات اللغوية للأطفال بالمجموعة الضابطة عند القياس القبلى والبعدى على مقياس اللغة. ٤- ارتفاع مستوى المهارات اللغوية ارتفاعاً ذات دلالة إحصائية عند القياس البعدى على مقياس اللغة للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة. ٥- الفرق بين التغير الحادث فى مستوى المهارات اللغوية للمجموعة التجريبية والضابطة من القياس القبلى للقياس البعدى على مقياس اللغة فرقاً ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

المراجع

١ - إبراهيم وجيه : التعلم ، دار المعارف ، ١٩٧٩ .

٢ - أحمد عكاشة : التشريح الوظيفى للنفس وعلم النفس الفسيرلوجى ، دار المعارف ، ١٩٧٢ .

٣ - أحمد عكاشة : الطب النفسى المعاصر ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٨ .

٤ - أحمد فايق : المدخل إلى علم النفس العام ، د.ن ، ١٩٦٦ .

٥ - أحمد منصور : النكلارى : الوضع التعليمى للطفل فى دول الخليج ، مكتبة الخليج ، ١٩٨٦ .

٦ - حامد زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسى ، عالم الكتب ، ١٩٧٤ .

٧ - حامد زهران : الصحة النفسية ، عالم الكتب ، ١٩٧٨ .

٨ - حامد زهران : التوجيه والارشاد النفسى ، ، عالم الكتب ، ١٩٩٢ .

٩ - حامد زهران : علم النفس الاجتماعى ط ٥ ، دار الكتاب ، ١٩٨٥ .

١٠ - حامد زهران ، اجلال سرى : القيم السائدة ، والقيم المرغوبة من سلوك الشباب فى : مجلة المؤتمر الأول لعلم النفس ، ١٩٨٥ .

١١ - سعد المغربى : التنمية والقيم ، مسلمات ومبادئ فى : مجلة علم النفس العام ، الهيئة العامة للكتاب ١٩٨٨ .

١٢ أ - سعد جلال : القياس النفسى ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥ .

١٢ ب - سعد جلال : الطفولة والمراهقة ط ٢ ، دار الفكر العربى د.ن .

١٣ - سلوى عبد الباقى : اللعب بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، بيت الخبرة الوطنى ، ٢٠٠١ .

١٤ - سهير كامل : سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، النهضة المصرية ، ١٩٩٤ .

١٥ - سهير كامل : سيكولوجية النمو ، النهضة المصرية ، ١٩٩٤ .

١٦ - سول ستيدلنجر : التحليل النفسى والسلوك الاجتماعى ، ترجمة سامى علي ، دار المعارف ، ١٩٧١ .

١٧ - سيجموند فرويد : الموجز فى التحليل النفسى ، ترجمة ، سامى على وآخرون ، دار المعارف ، ١٩٨٠ .

١٨ - سيد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى ط ١ ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٠ .

١٩ - سيد عثمان : أنور الشرقاوى : التعلم وتطبيقاته ، دار الثقافة للنشر ، ١٩٧٨ .

٢٠ - سيد خير الله : علم النفس التعليمى ، القاهرة ، المكتبة التربوية ، ١٩٧٣ .

٢١ - سيد غنيم ، هدى براده : الاختبارات الاسقاطية ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٠ .

٢٢ - سيد غنيم : سيكولوجية الشخصية ، النهضة العربية ، ١٩٨٧ .

٢٣ - صالح أبو عزب : مدى تأثير القيم العربية على الموجه فى الأسرة ، مكتب التربية للخليج ، ١٩٨٥ .

٢٤ - صفوت فرج : القياس النفسى ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٠ .

٢٥ - صفوت فرج ، سهير كامل : مقياس تنسى لمفهوم الذات ، الانجلو المصرية ، ١٩٨٥ .

٢٦ - صموئيل مغاريوس : الصحة النفسية والعمل المدرسى ط ١ ، النهضة المصرية ، ١٩٧٤ .

٢٧ – عباس عوض : فى علم النفس الاجتماعى ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٠ .

٢٨ – عبد السلام عبد الغفار : مقدمة فى الصحة النفسية ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٩ .

٢٩ – عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية ، نهضة مصر ، ١٩٨١ .

٣٠ – عبد الله عبد الحى : المدخل إلى علم النفس ، مكتبة الخانجى ، ط ٣ ، ١٩٨٢ .

٣١ – عطية هنا : دراسات حضارية مقارنة فى : قراءات علم النفس الاجتماعى ط ٥ ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٩ .

٣٢ – علاء كفافى : علم نفس النمو ، القاهرة ، د.ن ، ١٩٨٠ .

٣٣ – فاروق صادق : سيكولوجية التخلف العقلى ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٢ .

٣٤ – فؤاد أبو حطب : العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة الترافق بين قيمه وقيم تلاميذه فى : قراءات فى علم النفس الاجتماعى مجلد ٣ ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٩ .

٣٥ – لطفى فطيم ، أبو العزايم : فى نظريات التعلم المعاصرة ، النهضة المصرية ، ١٩٨٨ .

٣٦ – لويس مليكه : علم النفس الاكلينيكى ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٨٠ .

٣٧ – لويس مليكه : سيكولوجية الجماعات والقيادة ، ط ١ ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٨٩ .

٣٨ – محمود أبو زيد : المعجم فى علم الاجرام والاجتماع والعقاب ، دار الكتاب ، ١٩٨٧

٣٩) محمد عثمان نجاتي : علم النفس في حياتنا اليومية ، النهضة العربية،١٩٧٥

٤٠) محمد عماد الدين اسماعيل : المنهج العلمي وتفسير السلوك ،ط ٢،النهضة المصرية،١٩٧٠ .

٤١) محمود عودة: مشكلات منهجية في دراسة القيم، في قراءات في علم النفس الاجتماعي مجلد ٣ ،الهيئة العامة للكتاب،١٩٧٩.

٤٢) مصطفى زيور : في النفس ،القاهرة ، د. ن ، ١٩٨٢ .

٤٣) مصطفى فهمي : علم النفس الاكلينيكي، مكتبة مصر ،١٩٦٧ .

٤٤) مصطفى فهمي : الصحة النفسية ،مكتبة الخانجي،١٩٧٦.

٤٥) مصطفى فهمي : على القطان ،علم النفس الاجتماعي ، مكتبة الخانجي ١٩٨٠.

٤٦) نبيه الغبرة: المشكلات السلوكية عند الأطفال ط ٣ ،بيروت، المكتب الاسلامي ١٩٧٨.

٤٧) هول لندزي: نظريات الشخصية ،ترجمة فرج أحمد وآخرون ، الهيئة العامة للكتاب،١٩٧١.

٤٨) وليم الخولي: الموسوعة المختصرة في الطب العقلي،دار المعارف، ١٩٧٦.

٤٩) يوسف عبد الفتاح : الفروق في القيم في قراءات في علم النفس الاجتماعي ، مجلد٥، الهيئة العامة للكتاب،١٩٧٩.

مصادر أخرى :

٥٠) أحمد زكي صالح : نظريات التعلم ، النهضة المصرية ،١٩٧١.

٥١) أنور محمد الشرقاوى : التعلم نظريات وتطبيقات ،الأنجلو المصرية،١٩٩١ .

٥٢) جابر عبد الحميد : سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم ،النهضة العربية، ١٩٩٥ .

٥٣) جابر عبد الحميد : نظريات الشخصية ، النهضة العربية ،١٩٩٠ .

٥٤) حامد عبد العزيز الفقي : نظريات الارشاد والعلاج النفسي ،د.ن ، ١٩٨٨.

٥٥) حسام الدين عزت – العلاج السلوكي الحديث ،الانجلو المصرية، ١٩٩١.

٥٦) حنان عبد الحميد العناني : الصحة النفسية للطفل دار الفكر العربي ،١٩٩٥.

٥٧) زكريا الشربيني : المشكلات النفسية للأطفال ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٤.

٥٨) زكريا الشربيني وآخرون: تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملة ومواجهة مشكلات ، دار الفكر العربي ،١٩٩٦.

٥٩) سيد أحمد عثمان : الأثر النفسي دراسة في الطفولة ونمو الانسان ،الأنجلو المصرية، ١٩٨٦.

٦٠) صلاح هنرى وآخرون : تخطيط المنهج وتطويره ، عمان ، الأردن ، دار الفكر ،١٩٩٢.

٦١) عادل عز الدين الأشول : سيكولوجية الشخص ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٨

٦٢) عادل عزالدين الأشول : علم نفس النمو ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢.

٦٣) عفاف عويس : التعامل مع الأطفال – علم – فن – موهبة ، مكتبة الاهرام ، ١٩٩٤ .

٦٤) عفاف أحمد عويس : فى النمو المعرفي للطفل ، مكتبة الزهراء ، ١٩٩٣.

٦٥) فاروق عبد الفتاح : القياس النفسي التربوي للأسوياء والمعوقين ، النهضة المصرية ، ١٩٩٠.

٦٦) فيصل عباس : الشخصية في ضوء التحليل النفسي ، بيروت ، دار المسيرة ، ١٩٩٢.

٦٧) لويس كامل مليكة : سيكولوجية الجماعة والعبادة، النهضة المصرية،د. ت .

٦٨) محمد محروس الشناوي : العملية الارشادية ، دار غريب للطباعة ،١٩٩٦.

٦٩) محمد محروس الشناوي : نظريات الارشاد والعلاج النفسي ، دار غريب ، ١٩٩٤ .

٧٠) محمد رفعت رمضان وآخرون : أصول التربية وعلم النفس،دار الفكر العربي، ١٩٩٤.

٧١) نادية شريف : الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها للتعلم وتعليم الطفل، دار القلم للنشر ، ١٩٩٠.

٧٢) هدى الناشف : استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٩.

73) Allport, G,w. pattern and Growth in personality Holt-Rinehart & winston, 1961

74) Alkisons, R., A, grouping students by Value profile to determination with in group. Diss, Abs,39,83,1978.

75) Bilis, R.E., (1981), Dimension of the Dilemma, M. Ynch et al., (eds.), self concept advances in the theory, and Research, Cambridge, Mass Ballinger, Pab, Comlany.

76) Boring Langfeld: Foundation of Psychology ,N.Y., 1969

77) Bougardous ,E.S. Fundamental of social Psychology. 2nd Edition, centurs and CFAFTS,1931.

78) Combs A,W . , . snygg, D.(1959). Individual Behavior a perceptual Approach to behavior,2nd Ed . Rev , New York ,Harper .

79) Combs, A .W., soper , W.D.(1969) ,The perceptual organization of Effective counselors in A.W .Comps (Ed) Florida studies in the Helping Professions. University of Florida Monographs, No ,37.

80) Combs , A.W. (1981) some Observation on self conept Research and Theory, in M.D . Lynch et al (Eds). Self-concept Advances in theory and Research , Cambridge, Mass Bullinger pub. Company .

81) Chave,E .L,. New Type scale for Measuring Attitude. N.Y. John Wiley & Sons

82) Drever, Dicionary of Psychology, penguin Books, 1971.

83) Duval,S., Wichlund, R.(1982) A Theory of objective self-Awareness .New York ,Academic press.

84) Gergen,K.J(1981) Theoretical Issues in self Concept in Lynch et al. (Eds) self Concept Advances in Theory and Research Cambridge, Mass, Buillnger pub .Company

85) Jordan, Theresa J. Merrifield, P.R (1981) self Concepting Another Aspect of Aptitude in M. Lynch .,(Eds) : self concept Advance in Theory and Research, Cambridge ,Mass Bollinger pub Company .

86) Markus, H(1977) self- schemata Journal of personality and social psychology,35,263, 78 .

87) Merrifield P.R. (1978) . Guiford & piagt An Attenpt at Synthesis in seventh Annua Piagetion Conference Proceeding – Los Angelos Univ. of sauthren California press .

88) Merrifield , P.R. (1978) . Sources of varience in self concept measures paper presented in the American psychology Asociation meating toronto .

89) Spears ,W. Decs, M.E. (1973) ,Self Concept as cause Educational Theory,23,144,152.

90) Triands, Hury, C. Attitude & Attitude change .N.Y. John Wiley &Sons.

91) Wasisco ,M.M (1977) , the Effect of Training and perceptual Oration on the Reliability of Perceptual Inference for Selection Effective Teachers ph . D.Dissertation , University of Florida .

92) Wylie, R.C(1968) .The present status of self Theory in E.F. Borgatta and W.W Lanbert (Eds.) Handbook of personality Theory and Research Chicago, Rand Menally

Other References :

1. Ajzen, R. (1971). Acceptance of Counselor on Client Proposed Solution in Directive and Client Centered Counseling Situation dissertation Abstract Inter., 31 (12 B) 75–85.

2. Belkin, G. (1980). An Introduction to Counseling Dubugue, Iowa, N.Y., C. Brown.

3. Belkin, G. (1981). Practical Counseling in the Schools, Dubuque, Iowa : N.Y. C. Brown.

4. **Boy, Angels and Gerald, P. (1982). Client–Centered Counseling :** A Renemals Boston, Allyn & Bacon.

5. Brammer, L.M. and Shostrom, E.L. (1982). Therapeutic Psychology : Fundamentals of Counseling and Psychotherapy (3rd. Ed.) Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.

6. Carlson, Nancy, L. (1981). Male Client - Female Therapist, Personal & Guidance Journal, 60 : 215, 218.

7. Corrigan, J.D. (1980). Counselling as a Social Influence Process, A Review Food Jour., of Counselling Psychology, 27, 395–441.

8. Dimick, K.M. (1971). Child Counseling, Chicago, William, C. Brown.

9. Engelkes, J.R. (1982). Introduction to Counseling. Boston, Houghton Mifflin.

10. Graff, R.W. (1973). Counselling Needs of Married Students, Jour. of College Student Personel, 14, 438–442.

11. Hardin, S.L. and B.J. (1983). Counselor Gender, Type of Problem and Expectation About Counseling Jour., of Counseling Psychology, 30, 224, 297.

12. Krumboltz, J.R. (1976). Counseling Methods, New York, Holt Rinehart & Winston.

13. Passons, W.R. (1975). Gestalt Approaches in Counselling, N.Y. Holt, Rinehart & Winston.

قاموس

إرشاد نفسى

قاموس

English	العربية
Abient Behaviour	سلوك إحجامي
Ability	قدرة
Abnormal Behaviour	السلوك الشاذ
Abnormality	شذوذ
Abreaction	تنفيس
Abs[illegible]cism	تغيب- غياب
Absoluta Affirmation	الثبوت- المطلق.
Abstraction	تجريد
Abuse	إساءة الاستعمال
Acceleration	تعجيل- تسارع
Acceptance	قبول - تقبل
Accident proneness	الاستهداف للحوادث
Accidantal observation	ملاحظة طارئة
Acclimatization	تأقلم
Accommodation	ملاءمة- تلاؤم
Accounts	تبريرات
Accretion	تزايد
Accumulation	تراكم
Accuracy	دقة (البيانات)
Achievement	إنجاز
Achievement motive	دافع التحصيل
Achievement test	اختبار تحصيلي

Acoasm	هلوسة سمعية
Acoria	جوع مرضى
Acquired	مكتسب
Act	فعل
Action Research	البحث الاجرائى
Activities	أنشطة
Actual objects	الموضوعات الفعلية
Adaptation ,Social	التكيف الاجتماعى
Adaptiveness of the habit	توافقية العادة
Addictions to drug or alcohol	أدمان العقاقير أو الكحول
Adequata response	استجابة مناسبة
Adjustable	قابل للتعديل
Adjustment,Psycological	التوافق النفسى
Adolascance	المراهقة
Adult	راشد
Advance	تقدم
Aerphobia	فوبيا ركوب الطائرة
Affectivity	الوجدانية
After-effect of the experience	تأثير بعدى للخبرة
Age category	فئة عمر
Age-Mates	زملاء العمر
Aged	مسن-هرم
Aggregate	تجمع
Aggrenion	عدوان

English	العربية
Aggressive and sexual conflicts	الصراعات العدوانية والجنسية
Agitation	إثارة
Agoraphobia	فوبيا الاماكن المفتوحة
Alcoholism	ادمان الخمر
Algophobia	فوبيا الألم
Ambivalence	ازدواج وجداني
American Psychological assbciatios Amociation	جمعية علم النفس الامريكية
Amnesia	فقدان الذاكرة
Anal	شرجي
Analyst	المحلل النفسي
Analytical psychology	علم النفس التحليلي
Anti - Social	مضاد للمجتمع
antic mathexis	شحنة نفسية مضادة
Anxiety	قلق شديد
Anxiety drive reduction	خفض حافز القلق
Anxiety evoking cues	علامات باعثه للقلق
Anxiety hierarchy	مدرج القلق
Anxiety in a public speaking situation	القلق في موقف التحدث الى الناس
Anxiety neuroses	أعصبة القلق (من قبيل الفوبيات)
Anxiety Relief responses (A.R.R.)	استجابة التخفف من القلق
Anxiety-arousing stimulus situation	الموقف المثير الباعث للقلق

English	العربية
Apathatic	متبلد
Aphasia	اختلال وظائف اللغة
Aphonia	فقدان النطق
APosteriori	بعدى
Appropriate medols	النماذج الملائمة
Approximating	الاقتراب
Apriori	قبلى
Aptitude	استعداد
olria	فوبيا المياه
Artificiality	طابع مصطنع
Ascandance - submission	السيطرة – الخضوع
Asexual	لاجنسى
Aspiration	طموح
Assent	موافقة
Assetion Trainig Technique	فنية التدريب التوكيدى
Assimilation	تمثيل
Association Free	تداعى حر
Association,of Ideas	تداعى الأفكار
Associations	مستدعيات
Associative inhibition	الكف الارتباطى
Attention	انتباه
Attitudes	الاتجاهات
Auditory feedback	التغذية الرجعية السمعية
Auditory(Sensation)	(الاحساس)السمعى

Authoritarian personality	شخصية تسلطية
Autistic children	الأطفال الذاتيون
Autogenic training	التدريب الذاتى
Automatic interview-induced Therapeutic effects	تأثيرات علاجية وليدة المقابلة
Autonomy	استقلال ذاتى
Autostic	حول الذات
Available relaxation power	قدرة الاسترخاء المتاح
Aversion relief Technique	فنية بديل التنفير
Aversion Therapy	العلاج التنفيرى
Avoidance conditioning	تشريط تجنبى
Avoidance learning	تعلم التجنب
Avoidance of punishment	تجنب العقوبه
Awarness	وعى
Baby talla	حديث طفلى
Back-up-reinforcement system	نسق تعزيز تدعيمى
Base line	الحد القاعدى
Basic Needs	احتياجات أساسية
Basic Personality	نمط أساسى
Behavior modification	تعديل السلوك
Behavior Therapy case studies	دراسات الحالة للعلاج السلوكى
Behavior Therapy techniques	فنيات العلاج السلوكى
Behavioral counseling	الإرشاد السلوكى
Behavioral deficits	قصورات سلوكية

Behavioral diagnosis	تشخيص سلوكي
Behavioral feedback	التغذية الرجعية السلوكية
Behavioral referents	مؤشرات سلوكية
Belongness and love needs	حاجات الانتماء والحب
Biography	سيرة حياة
Bipolar	ذو قطبين
Birth order	ترتيب الميلاد
Birth trauna	صدمة الميلاد
Bisexality	الثنائية الجنسية
Bloching	اعاقة
Bonus	مكافأة
Borderline	حالات حدودية (بين بين)
Calm	هدوء
Capacity	مقدرة
Case history	تاريخ الحالة
Case report	تقرير الحالة
Case Study	دراسة الحالة
Castration Complex	عقدة الخصاء
Cathexis	شحنة نفسية
Causal Factors	العوامل العلية
Causality	العلية السببية
Cerebral Hygiene	مبدأ الصحة العقلية
Chance Error	خطأ الصدفة
Characteristics	خصائص-سمات

Charismatic	كاريزمي
child - centered Education	تعلم متمركز حول الطفل
Child guidance clinic	عيادة توجيه الأطفال
Child bearing age	سن القدرة على الحمل
Child management	ضمن التعامل مع الطفل
Choice situation	موقف اختياري
Chronological	زمني
Chronological Age	العمر الزمني
Classical avoidance conditioning	التشريط الكلاسيكي للتجنب
Classical conditioning	الاشتراط الكلاسيكي (التشريط البافلوفي)
Classification	تصنيف
classification of mental Diseases	تصنيف الأمراض العقلية
Client	عميل
Client - Centered therapy	العلاج المتمركز حول العميل
Clinical	كلينيكي
Clinical Approach	الطريقة الكلينيكية
Clinical Interview	مقابلة كلينيكية
Cluster	تجمع
Coding	عملية الترميز (في البحوث الاجتماعية)
Coercive procedures	طرائق جبرية (قسرية)
Cognition	ادراك
Cognitive	معرفي
Cognitive State	الحالة العقلية الادراكية
Collective Behaviour	سلوك جمعي

Collective unconscious	لاشعور جمعي
Commandements	أوامر - وصايا
common traits	سمات مشتركة
Communication Process	عملية الاتصال
Comparative Method	المنهج المقارن
Comparative Studies	الدراسات المقارنة
Compensation	تعويض
Competition	تنافس
Complexes	العقد
Compliance	خضوع - اذعان - امتثال
Comprising	ائتلاف
Compulsive rituals	الطقوس القهرية
Computation	عد - تقدير
Conation	العمل الارادي
Concept	مفهوم
Conception	تصور - حمل
Concrete	مشخص - عياني
Condensation	تكثيف
Condition	ظرف - حالة - شرط
Conditional	اشتراطي
Conditional reflex	المنعكس الشرطي (بافلوف)
Conduct problems	مشكلات متعلقة بالسلوك
Confession	اعتراف
Conflict	صراع

مسايرة	Conformity
الضمير	Conscious
شعور (وعى)	Consciousness
شعور	Consciousness
اتساق – اطراد – الخلو من التناقض	Consistence
المحددات الجبلية	Constitutional Determinants
تكوين	Constitution
علم النفس الجبلى	Constitutional psychology
تأمل	Contemplation
مضمون – محتوى	Content
توافق	Contingency
متصل	Continum
تعرض متواصل	Continuous exposure
قيم متصلة	Continuous Values
ضابط	Controlling
جماعة ضابطة	Control Group
ضبط المتغيرات	Control of variables
القوة الضابطة	Controlling power
السلوك التعاونى	Cooperative behavior
ارشاد نفسى	Counseling
اخصائى الارشاد النفسى	Counseling Psychologist
علم النفس الارشادى	Counseling Psychology
التحويل المضاد	Counter transference

Creation Type	خلق إبداعي
Creativity	إبداع
Criminality	الإجرام
Crisis	أزمة
Cross-Sectional Studies	دراسات مستعرضة
Crude Rates	المعدلات الخام
culture fair intellegence test	اختبار الذكاء العادل ثقافيا
Cure	الشفاء
Curiosity	حب الاستطلاع
Data Collection	جمع البيانات
Day Dreams	أحلام اليقظة
Death Instinct	غريزة الموت
Deconditioning	التحصين
Deduction	قياس – استدلال
Defense Mechanisms	ميكانيزم دفاعي
Deferred Gratification	إشباع مرجأ
Defiance	تحدي
Definition of the Situation	تعريف الموقف – تحديد الموقف
Denial	إنكار
Dependence	اعتماد
Dependent Variable	المتغير التابع
Depression	اكتئاب
Deprivation procedure	طريقة الحرمان
Descriptive Survey	المسح الوصفي

English	Arabic
Desire Desire	رغبة
Despair Despair	يأس
Destructive Instinct	غريزة الهدم
Development	ترقي- تحسن- نمو
Deviant Behavior	سلوك منحرف
Deviation	انحراف
Devolution	التدهور
Diachronic	المنهج التتبعي
Diagnosis	التشخيص
Diaplacement	نقل
dinamic traits	سمات دينامية
Direct Aggression	عدوان مباشر
Direct retraining in real life situations	إعادة التدريب المباشر في مواقف الحياة الواقعية
Discration	تمييز
Disfunction	الاختلال الوظيفي
Disintegration	انحلال - تفكك
Disorder	خلل - اضطراب - اختلال
Disorganization	تفكك - سوء التنظيم
Displacement	إزاحة
Disruption	تمزق - تصدع
Dominance	سيطرة
Dominating responses	استجابات مهيمنة
Drama therapy	العلاج بالدراما

Dream Distortion	تحريف الحلم
Drive reduction	خفض الحافز
Drug	عقار
Drug Abuse	سوء استعمال المخدر
Durance	الفترة
Dynamic	ديناميكية
Dyslalia	الأبدال فى الحروف
Dyslexia	صعوبة القراءة
Dyssomnia	اضطراب النوم
Early Childhood	الطفولة المبكرة
Eccentric	غريب الأطوار
Echolalic speech	الترديد المرضى لما يقوله الأخرون
Educational Counseling	إرشاد تربوى
Educational procedures	طرائق تربوية
Effect of threat	تأثير التهديد
Effective	فعال (علاجيا)
Effectiveness	فعالية – فاعلية
Efficiancy	كفاية
Ego	الأنا
Ego Defense	دفاع الأنا
Ego Development	نمو الأنا
Ego Functions	وظائف الأنا
Ego instincts	غرائز الأنا
Ego-ideal	الأنا المثالى

Electric shock avoidance	تجنب الصدمة الكهربية
Electra Complex	عقدة اليكترا (عقدة أوديب عند البنات)
Elementary	أولي
Emotional Stability	ثبات انفعالي
Emotion	انفعال
Emotional Apathy	تبلد انفعالي
Emotional arousal	استثارة انفعالية
Emotional Disorder	اضطراب انفعالي
Emotional Maturity	نضج انفعالي
Emotions	انفعالات وجدانية
Emotive imagery	التخيل الانفعالي
Empathy	التقمص الوجداني
Empirical	امبيريقي (تجريبي)
Encouragement	تشجيع
End behavior	السلوك المستهدف
Energy	طاقة
Enuresis	البوال (التبول اللاارادي)
Environmentalism	النزعة البيئية
Epistemology	نظرية المعرفة
Equilibrium	توازن
Equivalence	التكافؤ
Equivalent Form	الصور المتكافئة
Ergs	دفعات فطرية
Eros	إيروس (غريزة الحب)

Erotic Zones	مناطق شبقية
Esteem needs	حاجات التقدير
Ethical Issues	القضايا الأخلاقية
Etiology	تعليل أسباب المرض
Evidence	بينة
Evolution Emergent	التطور المفاجئ
Examination	اختبار – فحص
Examiner	فاحص
Excitation	إثارة
Exhortation	التحذير
Expectancy of the patient	توقع المريض
Expectation	توقع
Experience	خبرة
Experimental	تجريبي
Experimental Design	تصميم تجريبي
Experimental extinction	انطفاء تجريبي
Experimental Group	جماعة تجريبية
Experimental Situation	موقف تجريبي
Explanation	تفسير
Exploratory Studies	دراسات كشفية (استطلاعية)
Exposure	تعرض
External Cues	العلامات الخارجية
External Locus of control	وجهة الضبط الخارجي
External reinforcement	تعزيز خارجي

English	العربية
External System	النسق الخارجى
Extinction	الانطفاء
Extravert	منبسط
Extrinsic	عرضى
Extroversion	انبساط
factor analysis	تحليل عاملى
Falsehood	الكذب
Family history	تاريخ الأسرة
Family Psychology	علم النفس العائلى
Family therapy	العلاج الأسرى
fear	خوف
Feeling	وجدان
Feminine	أنثوى
Filed	مجال
Fixation	تثبيت
Formal	رسمى - شكلى
Frame of Reference	إطار مرجعى
Frastration	الكبت
Frequency	التكرار
Function, Latent	وظيفة كامنة (مستترة)
Function, Manifest	وظيفة ظاهرة
Function, Social	الوظيفة الاجتماعية
Functional Properties	خصائص وظيفية
Functional Requisites	متطلبات وظيفية

Functionalism	(النزعة) الوظيفية
Gastric	معدى (من المعدة)
Generalization	تعميم
Generation	جيل
Gentital phase	المرحلة التناسلية
Gesture	إشارة، حركة - إيماءة
Gradation	تدرج
Gratification	الاشباع
Group Behaviour	سلوك جماعى
Group Consciousness	الشعور الجمعى
Group Dynamics	ديناميات الجماعة
Group mind	عقل جمعى
group sintality	شخصية الجماعة
Group test	اختبار جماعى
Group therapy	علاج جماعى
Group, Out	جماعة الآخرين
Group, Primary	جماعة أولية
Group, Reference	جماعة مرجعية
Groupmembership Determinants	محددات عضوية
Growth	النمو
guide	دليل
Guilt	ذنب
Guilt-relieving comments	التعليقات التخفيفية للاثم
Habit strength	قوة العادة

هلوسة	Hallucination
مذهب اللذة	Hedonism
الوراثه	Heredity
أنماط شديدة التعقيد	Highly complex prototype
تجانس	Homogenaity
جنسية مثلية	Homosexuality
اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص	House tree person test H.T.P
الطبيعة البشرية	Human nature
معالج سلوكي انساني الوجهة	Humanistically orientad behavior Therapist
الانسانية	Humanistic
الانفعال الزائد	Hyperthymia
التنويم المغناطيسي	Hypnotism
فرض	Hypothesis
هستيريا	Hysteria
إرادة مضادة هستيرية	Hystarical counterwill
اضطرابات هستيرية نفس مرضية	Hystaricopsychopatic disorders
هو –هي	Id
فكرة	Idea
الأنا المثالي	gdeal ego
الذات المثالية	Ideal self
التمثيل العقلي	Ideation
متطابق – عيني	Identical
التوحد	Identification

English	العربية
Identification	التوحد
Identification with the Aggressor	التوحد بالمعتدى
Identity	هوية
Identity	الهوية
Ideograph	الحروف الرمزية
Imagery	تخيلى
Imagined procedures	الطرائق التخيلية
Image	صور متخيلة
Imitation	المحاكاة (التقليد)
Impetus	باعث - منبه
Implicit	ضمنى
Impotence	العجز الجنسى
Impractical	غير عملى
Improve	تحسن
Impulse	حفزة (دفعة أو اندفاعه شديدة)
In imagination	فى الخيال
In vivo	فى الواقع الحى
Incarnation	تقمص
Incentive	حافز - باعث
Inclination	ميل - نزعة
Incompatible behavior	سلوك مناقض (للأصلى)
Incomplete Therapy	علاج غير مكتمل
Independent Variable	متغير مستقل
Individual case studies	دراسات الحالة الفردية

Individual Differences	فروق فردية
Individualism	فردية
Infancy	مرحلة الرضاعة
Infantilisme	طفلية
Inferiority	نقص
Inferiority Complex	عقدة النقص
Influential models	نماذج قوية التأثير
Inquest, Inquiry	استقصاء
Insight	استبصار
Instinct	دفعة غريزية
Instrumental learning	التعلم الوسيلي
Intelligence	ذكاء
Intelligence Tests	اختبارات الذكاء
Intensive Studies	دراسات مركزة
Interaction	تفاعل
Interests	اهتمامات
Internal conflicts	الصراعات الداخلية
Internal control	الضبط الداخلي
Internal events	الأحداث الداخلية
Internal Locus of control	وجهة الضبط الداخلي
Internal reinforcement	تعزيز داخلي
Internalization	الاستدماج – التمثل – التبطن
Interpersonal attraction	التجاذب بين الشخصي
Interpersonal reingorcement	التعزيز البين شخصي

Interpersonal Relations	علاقات شخصية متبادلة
Interprative psychotherapy	العلاج النفسي التأويلي
Interview, Depth	مقابلة متعمقة
Interview, Focused	مقابلة بؤرية
Interview, Non-directive	مقابلة غير موجهة
Interview, Repeated	مقابلة متكررة
Interview, Standardized	مقابلة مقننة
Interviewing	مقابلة - استبار
Interviewing Schedule	استمارة مقابلة
Intricte response patterns	نماذج استجابية معقدة
Intrinsic	ذاتي
Intrinsic Factors	عوامل ذاتية
Introspection	الاستبطان - التأمل الذاتي
Introversion	انطواء
Introverted	منطوي
Intuition	حدس - بديهة
Investigation	بحث علمي
Involuntary	لاإرادي
Kleptopholia	فوبيا السرقة
Laboratory experiment	تجربة معملية
Latancy	كمون
Latancy phase	مرحلة الكمون
Law of effect	قانون الأثر
Learned helplessness	عجز متعلم

English	العربية
Learned inhibition	كف تعلمى
Learning oriented	تعلمى الوجهة
Left - Handed	استعمال اليد اليسرى
Libido	الليبدو
Lightness	الخفة
Live modeling	التشكيل الحى
loading	التشبع
Locus of control	وجهة الضبط
long-sectional	دراسة طولية
Loud masking tone	النغمة العالية المقنعة
Low arousal value	قيمة استثارية منخفضة
Mainspring	دافع - باعث
Maladapation	سوء تكيف
Maladaptive behavior pattern	نموذج سلوكى سئ التوافق
Maladjustment	سوء توافق
Malediction	السب - اللعن
Malefactor	المذنب - المخطئ
Malfunction	اختلال الوظيفة
Malinger	ادعاء المرض
Masochism	المازوخية
Massed practice	الممارسة المكثفة
Maturity	نضج
Means of Communication	وسائل الاتصال
Measurement	قياس

Measurement of fertility	مقاييس الخصوبة
Mental adjustment	التوافق
Mental age	عمر عقلي
Mental process	عملية عقلية
mental testing	اختبار عقلي
Methodology	منهج البحث
Minortypes of behavior disorders	الأنماط الصغرى من اضطرابات السلوك
Misbehaviour	سوء السلوك
Modeling	الاقتداء بالنموذج
Modeling therapy	العلاج بالاقتداء
Modification of expectations	تعديل التوقعات
Modifying test anxiety	تعديل قلق الاختبار
Monosymptomatic disturbances	الاضطرابات أحادية العرض
Mor effectiveness	أكثر فعالية
Motivation	الدافعية
Motive	دافع
Movement	حركة
Moving equilibrium	الاتزان المتغير
Multifactoral	متعدد العوامل
Multifunction	متعدد الوظائف
Multimodal behavior therapy	العلاج السلوكي عديد الطراز
Musical therapy	العلاج بالموسيقى
Musculoskeletal response	استجابة عضلية هيكلية
Nail biting	قضم الأظافر

Nausea	الغثيان
Need	حاجة
Need for affiliation	الحاجة للانتماء
Need for authority	الحاجة إلى السلطة
Need for being loved	الحاجة إلى الحب
Need for recognition	حاجة إلى التقدير
Need Satisfaction	إشباع الحاجة
Needs	احتياجات
Needs, Basic	حاجة أساسية
Negative conditioning	التشريط السالب
Negative reinforcars	معززات سالبة
Neuroses f the first kind (Dythymia)	عصاب من النوع الأول (داثميا)
neurotic	القلق العصابي
Neurotic breakdown	الانهيار العصابي
Neurotic symptomatology	علم الأعراض العصابية
Neurotigenic stimulation	التنبيه المولد للعصاب
Nevrosis (pcychonevrosis)	عصاب (مرض عصبي نفسي)
Nocturnal enuresis	البوال الليلي
Normality	السواء
Normality	استواء - اعتدال
Normative	معياري
Noxious (Stimulation)	مزعج - ضار (إثارة)
Null Hypothesis	الفرض الصفري

Numbness	التخديل
object	موضوع
object Love	حب الموضوع
Objective	موضوعي
Objectives	أهداف
Objectivity	موضوعية
Obligation	التزام
Observation	ملاحظة
Observationally (Conditioned)	التشريط عن طريق الملاحظة
Observer	الباحث الملاحظ
Obsessional behavior	السلوك القسارى
Oedipus Complex	عقدة أوديب
Oedipus phase	المرحلة الأوديبية
Old age	الشيخوخة (مرحلة الشيخوخة)
On a continuum	على متصل واحد
One-To- One interview	المقابلة الشخصية فردا لفرد
Open-ended questions	أسئلة مفتوحة
Operant conditioning	التشريط الاجرائى
Operant training model of therapy	نموذج تدريب اجرائى من العلاج الاجرائي
Operational	إجرائى
Operational Definition	تعريف اجرائى
Operational Design	تصميم اجرائى
Opinion survey	استطلاع الرأى
Oral	فمى

Oral Comlexes	مركبات فمية
Oral phase	المرحلة الفمية
Orgasmic	عشرية
Origin	أصل
Over compensation	تعويض زائد
Overt symptoms	الأعراض الصريحة
Own Contol groups	أنفسهم – كمجموعات ضابطة
Panel	الجماعة التي تجرى عليها الدراسة
Panel Analysis	التحليل التتبعي
Paradigm	نموذج
Paranoia	البارانويا
Paresthesias	إحساس بالتمثيل
Participant observation	الملاحظة المشاركة
pausa	وقفة
Perception and congnition	الإدراك المعرفي
Permanent behavior change	تغير دائم للسلوك
Permissive attitudes	اتجاهات تسامحية
Persistact anxiety- producing stimulus	مثير عنيد باعث للقلق
Persistence	ظاهرة التشبث (أو العناد العصابي)
Persona	القناع
Personal Unconscious	اللاشعور الشخصي
Personality	الشخصية
Personality components	مكونات الشخصية

Personality integration	تكامل الشخصية
Personality organization	تنظيم الشخصية
Personality Problems	مشكلات متعلقة بالشخصية
Personality Questionary	استبيان الشخصية
Personality Studies	دراسات الشخصية
Personality System	نسق الشخصية
Personality test	اختبار شخصية
Personality theories	نظريات الشخصية
Personality Trait	سمة الشخصية
Personality types	أنماط الشخصية
Personification	تشخيص
Perspective	منظور
Persuasion	اقناع
Pervasive anxiety (free floating)	قلق منتشر
Perversion	انحراف جنسي
Phallic phase	المرحلة القضيبية
Phantasy	خيال
Phase	طور مرحلة
Phenomenon (pl.a)	ظاهرة
Phobic states	الحالات الفوبيارية
Physiologicl needs	الحاجات الفسيولوجية
Physioogical state inhibitory of anxiety	حالة فسيولوجية كفية للقلق
Pilot group	جماعة تجريبية

Planning	تخطيط
Polarity	قطبية
Population	مجتمع البحث (احصاء)
Populations	مجموعات السكان
Positive reinforcement	تعزيز موجب
Possible dangers	الأخطار المحتملة
Posthypnotic suggestion	الإيحاء بعد التنويم
pre conscious	شبه شعورى
Precipitating conditions	شروط معجلة
Precon scious	قبل الشعور (قبلشعورى)
Preliminary lovemaking	مداعبة تمهيدية
Prescriptions	ارشادات
Primary Process	العملية الأولية
Primary reinforcers	المعززات الأولية
Probabilistic view	الرؤية الاحتمالية
Proceedings	الوقائع
Programmed device	جهاز مبرمج(مرادف جهاز برامج)
Progress	تقدم
Progressve relaxation	الاسترخاء المضطرد
projection	اسقاط
Projective Techniques	طرق (أساليب) اسقاطية
Psychic Trauma	صدمة نفسية
Pseudoconditioning	التشريط الزائف
psychiatry	الطب النفسى

Psychiatry	الطب النفسى
psychic	نفسى
Psycho analysis	التحليل النفسي
Psychodynamic Type cues	العلامات السيكوديناميه الطابع
Psychodynamics	الديناميات النفسية
Psychological instability	عدم الاتزان النفسى
Psychological Types	الأنماط السيكولوجية
Psychologist	علم نفس
Psychophysiological research	البحوث السيكوفسيولوجية
Psychoss	ذهان
psychotherapy	العلاج النفسى
punisher	القائم بالعقوبة
Punishment Techniques	فنيات العقوبة
Pure Research	بحث علمى بحت
Qualitative Data	بيانات كيفية
Quantification	تكميم - تقدير كمى
Quantitative Data	بيانات كمية
Quantitative methos	الطرق الكمية (التى تعتمد على الاحصائيات)
Questionary	استبيان
Random movements	حركات عشوائية
Rationale	الأساس النظرى
Rationalization	تبرير
Raw Score	درجة خام

Reaction	رد الفعل
Reactivity	استجابية
Real life modification of behavior	تعديل السلوك فى الواقع الحى
Real self	الذات الواقعية
Realistic anxiety	قلق واقعى
Reality ego	أنا الواقع
Reality Principle	مبدأ الواقع
Reality testing	اختبار الواقع
Reappraisal	اعادة تقييم
Reciprocal inhibition Technique	فنيات الكف بالنقيض
Reconditioning	اعادة تشريط
Reduction	خفض
Registration	تسجيل
Regression	نكوص - تراجع
Regulating his own behaviors	تحكم الفرد فى سلوكياته
Relapses	الانتكاسات
Relationship variables	متغيرات العلاقة
Relativity	النسبية (نظرية)
Relaxation under hypnosis	الاسترخاء تحت التنويم المغناطيسى
Relaxed responses	الاستجابات الاسترخائية
Reliability	ثبات
Relic	أثر
Reminiscence	تذكر الخبرات الماضية
Repeated evocation	الاستدعاء المتكرر

Replicability	القابلية لاعادة التطبيق
Repression	كبت
Resistance	مقاومة
Responding organism	كائن عضوى يستجيب
response dispersion	تبدد الاستجابة
Response shaping	تشكيل الاستجابة
Response substitution	ابدال الاستجابة
Response systems	اتساق الاستجابة
Respnses contingent electric shock	الاستجابة للصدمة الكهربية المشروطة
Responsibility	مسئولية
Retrogression	تقهقر - نكوص
Retrospective Longitudinal Data	بيانات استرجاعية ممتدة عبر الزمن
Reward	مكافأة - ثواب
Rivary	منافسة
Role Determinants	محددات الدور
Role of therapist	دور المعالج
Role, Social	دور اجتماعى
Sadism	السادية (التلذذ من ايلام الناس)
Safety needs	حاجات الأمن
Sample	عينة
Sample, Purposive	عينة معتمدة
Sample, Random	عينة عشوائية
Sample, Stratified	عينة طبقية

Sample; Controlled	عينة مقيدة
Sampling	سحب العينة
Sanction	جزاء
Satisfaction	إشباع – إرضاء
Scepticism	الشك
Schedule	استمارة البحث
Schedule, Evalution	استمارة التقويم
Schedule, Observation	استمارة الملاحظة
Schedule, Rating	استمارة التقدير
Schema	صورة تخطيطية
Searching personalized study	دراسة تنقيبية تنصب على الشخصية
Secondary rewards	مكافآت ثانوية
Self-reliance	الاعتماد على النفس
Self Actualization needs	حاجات تحقيق الذات
Self Confidanse	الثقة في النفس
Self destructive behavior	سلوك التدمير الذاتي
Self help activities	أنشطة المساعدة الذاتية
Self- sufficiency	الاكتفاء الذاتي
Self-actualization	تحقيق الذات
Self-control	ضبط الذات
self-denial	نكران الذات
Self-destruction	تدمير الذات
Self-esteem	تقدير الذات
Self evaluation	تقييم الذات

English	العربية
Self-Looking - glass	الذات الانعكاسية
Self-orientation	التوحد الذاتي
Self-regulation	الانضباط الذاتي
Sentiment	العاطفة
Setback	النكسة
Sexual behavior scale for males	مقياس السلوك الجنسي للذكور
Sexual problems	المشكلات الجنسية
Shadow	الظل
Shock box	صندوق الصدمة
Shock-controllable group	مجموعة الصدمة القابلة للضبط
Side affects	تأثيرات جانبية
Sign learning	تعلم الإشارة
Simple case reports	تقارير حالة فردية
Simultaneous	التزامن
Situational Determinants	المحددات الموقفية
situational modulators	المتغيرات الموقفية
Sublimation	إعلاء (تسامي)
Sociability	مشاركة اجتماعية
Social contagion	العدوى الاجتماعية
Social Facilitation	التسهيل الاجتماعي
Social influence situation	موقف التأثير الاجتماعي
Social learning	التعلم الاجتماعي
Social learning Theory	نظرية التعلم الاجتماعي
Social living	الحياة في المجتمع

Social Role learning	تعلم الدور الاجتماعى
Socio psychological model	النموذج النفسى الاجتماعى
Solution learning	تعلم الحل
Somatic discomfort	قمع
Source traits	سمات المصدر
Spontaneous recovery	الشفاء التلقائى
Standardization	تقنين(الاختبارات)
States-of-psychophysiological relaxation	حالات الاسترخاء السيكوفسيولوجية
Status	الحالة التعليمية
Status report	تقرير حالة
Stile of life	نمط الحياة
Stimulus consetellation	انتشار - مثير
Stimulus Control	ضبط المثير
stress	ضغط
Stutaring	اللجلجة
Stuttaring	تهتهة
Sublimation	اعلاء - تسامى
subsidiation	التبعية
Suffaring	المعاناة
Sufggesion	إيحاء
Sumptomatic	أعراضى
Supar ego	الأنا الأعلى
Superficial Therapy	علاج سطحى
Supervision	الاشراف

Suppression	قمع
surgency	الاندفاع الصاخب
Symbol	رمز
Symbolic modeling	الاقتداء الرمزى
Symbolic substituta	بديل رمزى
Symptom complex (syndrome)	زملة أعراض
Symptom substitution	إبدال العرض
syndrom	زملة
Taboo	محرم
Talent	موهبة
Tally Sheet	سجل التدوين
Target	هدف – مستهدف
Task	مهمة
Taxonomy	تصنيف
Tachnical Tarms	مصطلحات علمية
temperamnt traits	سمات المزاج
Tamporary	مؤقت
Tandency	ميل – نزعة
Tension	توتر
Tarm	لفظ
Tarminology	المصطلحات
Tast Aperception das thamas	اختبار تفهم الموضوع
Testimony	دليل – شهادة
Thanatos	(غريزة الموت)

The Aes Thetie needs	الحاجات الجمالية
The Desire to Know and understand	الرغبة فى المعرفة والفهم
thema	ثمة(موضوع)
Theoretical	نظرى
Therapy	علاج
Therapy Aversion	العلاج بالرفض
Trainable	قابل للتدريب
Traits	سمات
Tranmission	التحول
Transference	تحويل
Transition	تحول - انتقال
Transitory period	فترة انتقالية
Trial and error	المحاولة والخطأ
Tribal	قبلى
Tropic	المدار
TRraumatic nevrosis	عصاب الصدمة
Twins	التوائم
Type	نمط - طراز
Type of Research	نمط البحث
Typological method	منهج التنميط
Ultimate	نهائى
Un conscious	لاشعورى
un motivated	غير مدفوع

Unconditioned	مطلق - غير مشروط
Under world	عالم الاجرام
Underage	قاصر
Unemploymant	عطالة - بطالة
unigue traits	سمات فريدة
Unilateral	في خط واحد
Union	اتحاد
Uniqueness	التفرد
Unit act	وحدة السلوك
Unit of measuremant	وحدة القياس
Unilateral	ذو الجانب الواحد
Unity	وحدة
Universal Envolution	التطور الشامل
Universals	سمات عامة - عموميات
Unlearned behaviour	سلوك غير متعلم
Unspaced training	تدريب متصل
Usage	تقليد - استعمال
Vacillation	تراوح - تذبذب
Valene	المكافئ
Valid	صحيح
Validity	صدق
Value	قيمة
Value Attitude	الموقف القيمي
Value Preferance	تفضيل قيمي
Value Social	القيم الاجتماعية

Value System	نسق القيم
Value, discriminative	قيمة متميزة
Variable	متغير
Variance	تباين
Variation	تنوع
Variety	ضرب، نوع
Vassal	تابع
vectors	الموجهات
Vocation	مهنة - رسالة
Vocational counseling	إرشاد مهني
Vocational counselor	مرشد مهني
Vocational guidance	توجيه مهني
Voluntary	إرادي - اختياري
Washout	ازاحة
Wedding	اقتران
Weight	ترجيح
Whole, Social	الكل الاجتماعي
Work Site	موقع العمل
Working dass	طبقة عاملة
Working Guide	دليل العمل
Working Life	فترة العمل في حياة الفرد
Workshop	ورشة
Wrong	خطأ، ضرر
youth	شباب
youth movement	حركة الشباب

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول : مفهوم التوجيه والارشاد النفسى	**٦-٢٤**
مفهوم التوجيه والإرشاد النفسى	٧
الصحة النفسية	١٣
العلاج النفسى	١٩
الفصل الثانى : التوجيه والارشاد النفسى وصلته بفروع علم النفس	**٢٥-٣٩**
الارشاد النفسى وعلم النفس العام	٢٧
الارشاد النفسى وعلم النفس الاجتماعى	٢٨
الارشاد النفسى وعلم نفس النمو	٢٩
الارشاد النفسى وعلم النفس الفسيولوجى	٣٠
الارشاد النفسى وعلم النفس البيولوجى	٣١
الارشاد النفسى وعلم النفس التحليلى	٣٢
الارشاد النفسى وعلم نفس الشواذ	٣٣
الارشاد النفسى وعلم النفس التجريبى	٣٤

الارشاد النفسى وعلم نفس الشخصية	٣٥
الارشاد النفسى وعلم النفس التعليمى	٣٦
التوجيه والارشاد وعلم النفس الاجتماعى	٣٧
التوجيه والارشاد وعلم النفس الجنائى	٣٨
التوجيه والارشاد وعلم النفس الاكلينيكى	٣٩
الفصل الثالث: المسلمات النفسية للارشاد	**٤٠-٧٧**
الفروق الفردية	٤٣
مطالب النمو	٤٥
الشخصية ومحدداتها	٤٨
دوافع السلوك الانسانى	٥٢
الانفعالات والعواطف	٦٠
الاتجاهات والقيم	٧٠
الفصل الرابع : نظرية التوجيه والارشاد النفسى	**٧٩-٢٠٣**
نظرية التحليل النفسى	٨٢
نظرية أدلر	٩٥
نظرية السمات (ألبورت)	١٠١

نظرية التعلم	١٠٨
نظرية (دولارد وميللر)	١١٢
نظرية الذات	١١٥
نظرية العلاج المتركز حول العميل (كارل روجرز)	١٢٩
نظرية المجال (كيرت ليفين)	١٣٧
نظرية التعلم الاجتماعى (ألبرت باندورا)	١٨٠
الفصل الخامس : الارشاد النفسى للأطفال	**٢٠٤-٣٠٠**
السلوك اللاسوى فى الطفولة	٢٠٦
الارشاد النفسى للأطفال	٢١٥
المعلم المرشد	٢١٨
دور الأم الارشادى	٢٢١
الأب المرشد	٢٢٨
وسائل جمع المعلومات فى الارشاد النفسى	٢٣٠
المقابلة	٢٣٠
الملاحظة	٢٣٦
دراسة الحالة	٢٤٠

الاختبارات والمقاييس ٢٥١

شروط الاختبارات الجيدة ٢٥٣

إجراءات الاختبارات والمقاييس فى عمليتى التوجيه والارشاد النفسى ٢٥٥

اختبارات ومقاييس الذكاء ٢٥٨

الاختبارات الاسقاطية ٢٧٦

الخطوات والاجراءات فى العملية الإرشادية ٢٩٢

الارشاد النفسى باللعب ٢٩٦

أهمية الارشاد باللعب ٢٩٩

مميزات ألارشاد باللعب فى مرحلة الطفولة ٣٠٠

الفصل السادس : دراسات ميدانية فى مجال الارشاد النفسى ٣٠١-٣٥١

المراجع ٣٥٢-٣٦١

قاموس الارشاد النفسى ٣٦٢-٣٩٩

الفهرس ٤٠٠-٤٠٣

رقم الإيداع : ١٤٧٤٩ / ٢٠٠٢
الترقيم الدولى : I.S.B/N
977-5682-67-3